Fundação Joaquim Nabuco



cadernos de ESTUDOS SOCIAIS

Volume 40
Número II
Jan-Set 2026

cadernos de ESTUDOS SOCIAIS

Recife, v. 40, n. 2, janeiro/setembro, 2026

e-ISSN: 2595-4091

2026, Fundação Joaquim Nabuco, Diretoria de Pesquisas Sociais

Os autores que têm artigos publicados na revista Caderno de Estudos Sociais mantêm seus direitos autorais e cedem os direitos de primeira publicação dos textos a esta revista. As opiniões e conceitos apresentados nos textos não correspondem, necessariamente, à opinião da Comissão Editorial.

Os artigos apresentados são de livre divulgação e podem ser reproduzidos de modo integral ou parcial, desde que sejam mencionados os autores e a publicação nesta revista, como previsto na Licença HYPERLINK "http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/" Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Equipe Editorial
Cristiano Borba – Editor-chefe
Miguel Bittencourt – Editor
Wagner Lira – Editor
Revisão: Solange Carlos de Carvalho e Marcelo Abreu
Capa: Ana Letícia Cavalcanti
Diagramação eletrônica: Ana Letícia Cavalcanti / Diretoria de Pesquisas Sociais

Cadernos de Estudos Sociais, Diretoria de Pesquisas Sociais

Diretoria de Pesquisa Sociais, Fundação Joaquim Nabuco

Rua Dois Irmãos, 92 – Apipucos – CEP 52071- 440 – Recife – Pernambuco - Brasil
PABX (81) 3073-6464 - Caixa Postal 1595
http: www.fundaj.gov.br | E-mail: caderno.estudossociais@fundaj.gov.br

Pede-se permuta | On demande l'echange | We ask for exchange | Pidese permute | Si richiede lo scambio Man bittet um Austausch | Intershangho dezirata

---

Cadernos de Estudos Sociais. Fundação Joaquim Nabuco,
Diretoria de Pesquisas Sociais – v. 1, n. 1, 1985 – Recife: Fundaj, 1985 -

Semestral

Textos em português, inglês e espanhol.
A partir de 2012 a revista passou a contar com uma versão on-line.
A partir do v.35, n.2, jul./dez. 2020, a revista será publicada somente na versão On-line.

e-ISSN: 2595-4091 | ISSN: 0102-4248

1. Ciências Sociais – Periódicos. I. Fundação Joaquim Nabuco.

CDU 3:061.6(05)



PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

PRESIDENTA DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
Márcia Angela da Silva Aguiar

DIRETORA DE PESQUISAS SOCIAIS
Luciana Rosa Marques

EQUIPE EDITORIAL
Cristiano Felipe Borba do Nascimento
Miguel Colaço Bittencourt
Wagner Lins Lira

CONSELHO EDITORIAL CES – 2020

Alba Maria Zaluar – Instituto de Estudos Sociais e Políticos/Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Bartolomeu Medeiros – Universidade Federal de Pernambuco
Edna Castro – Universidade Federal do Pará
Frédéric Vandenberghe – Instituto de Estudos Sociais e Políticos/Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Héctor Ricardo Leis – Universidade Federal de Santa Catarina
Inaiá Carvalho – Centro de Recursos Humanos/Universidade Federal da Bahia
Ivan Targino – Universidade Federal da Paraíba
Jane Beltrão – Universidade Federal do Pará
João Pacheco de Oliveira – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro
João Policarpo Rodrigues Lima – Programa de Pós-Graduação em Economia/Universidade Federal de Pernambuco
José Batista Neto – Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco
Kathya Roxana Araujo Kakiuchi – Instituto de Humanidades de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile
Marcus André Barreto Campelo de Melo – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano/ Universidade Federal de Pernambuco
Maria de Nazareth Baudel Wanderley – Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Universidade Federal de Pernambuco
Marion Aubrée – Le Centre d'Etudes Interdisciplinaires des Faits Religieux/L'École des Hautes Études en Sciences Sociales
Paulo Henrique Martins – Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Universidade Federal de Pernambuco
Silke Weber – Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Universidade Federal de Pernambuco
Tania Bacelar de Araújo – Consultoria Econômica e Planejamento

REVISÃO
Solange Carvalho e Marcelo Abreu

Esta revista é indexada por: Índice de Ciências Sociais, IUPERJ: CLASE*Citas*

Latino-Americanas em Ciências Sociales y Humanidades; Directory of Open Access Journals; Digital Object Identifier System; Latindex; Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras- Diadorim; Sumários de Revistas Brasileiras; Livre - Revistas de Livre Acesso; Periódicos Capes e Google Scholar.

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

NOTA EDITORIAL 13

ENTRE O APOIO E O RÓTULO: CENAS ETNOGRÁFICAS DA PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NA ESCOLA 20
Ana Carolina Carvalho Monaco da Silva

CONSIDERAÇÕES SOBRE ÉTICA E LEGALIDADE EM UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA COM JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) 44
Alef de Oliveira Lima

INFRAESTRUTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERNAMBUCO: EVIDÊNCIAS A PARTIR DO ÍNDICE DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR (IEPE) 74
João Gomes da Silva e Wilson Fusco

DIÁLOGOS ENTRE PESQUISA ETNOGRÁFICA E ESTUDOS DE LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE OS EVENTOS DE LETRAMENTO NUM CURSINHO POPULAR 99
Natália Uriarte Faur e Vítor Jochims Schneider

A PRODUÇÃO DE RELATÓRIOS ANTROPOLÓGICOS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO VALE DO ACARÁ, PARÁ 120
Miguel Nery da Silva e Luciana Gonçalves de Carvalho

ENTRE O LATTES E O BOLETO NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: O ENTRELAÇAMENTO DO ACADÊMICO E OEXTRA-ACADÊMICO NAS TRAMAS DA SOBREVIVÊNCIA DISCENTE NA FFLCH-USP 142
Felipe Paes Piva

SABERES LOCAIS, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA 172
Denisse Kátia Soares Oma

A ABORDAGEM NETNOGRÁFICA COMO POSSIBILIDADE DECOLONIAL DE PESQUISA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO/APRENDIZAGEM 201
Ana Arruda e Wagner Lins Lira

METODOLOGIA UKUMELANA: INSURGÊNCIA EPISTÊMICA A PARTIR DE UM OLHAR ETNOGRÁFICO NEGROCENTRADO 222
Viviane Rezende Alves e Wagner Lins Lira

"EM CADA ENCRUZILHADA UM ALGUIDAR" PARA "ALIMENTAR A ALMA" E "FIRMAR O CHÃO DA ESCOLA": DIÁLOGOS SOBRE CULTURAS, PERTENCIMENTOS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA BAIXADA FLUMINENSE COM A ACADÊMICOS DO GRANDE RIO 251
Luiz Rufino e Yasmin Menezes

REVISÕES ETNOGRÁFICAS E PEDAGOGIAS DO POVO WARAO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL 274
Francilene da Silva Abreu

"ELE VEIO PARA UM AMBIENTE DE PAZ E DE ACOLHIMENTO": REFLEXÕES ETNOGRÁFICAS SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E MIGRAÇÃO VENEZUELANA NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE-PE 313
Cibele Maria Lima Rodrigues, Eduardo Andrade e Wagner Lins Lira

AUTORRECUPERAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES NA HORTA MÃOS DE MILAGRES: REFLEXÕES ETNOGRÁFICAS NUMA COMUNIDADE PERIFÉRICA NO RECIFE 337
Bárbara Renata Cavalcante Ferro de Melo e Mauricio Antunes

NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS DA NAÇÃO XAMBÁ NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL 363
Netanias Silva de Siqueira Junior e Wagner Lins Lira

NOTA EDITORIAL

É com grande satisfação que celebramos o lançamento do Dossiê: "Educação, Práticas Etnográficas e Interdisciplinaridade", organizado pelos professores e antropólogos Dr. Miguel Bittencourt e Dr. Wagner Lins Lira. A obra reúne 14 trabalhos que exploram as contribuições da etnografia para a pesquisa em Educação, promovendo o diálogo entre diferentes campos das Ciências Humanas e valorizando a diversidade de experiências, saberes e práticas educativas.

Fruto das discussões desenvolvidas na Disciplina: "Etnografias, Educação e Grupos Étnicos no Brasil", do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), o dossiê destaca a importância da escuta, do diálogo e do reconhecimento dos conhecimentos produzidos por povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, grupos periféricos e movimentos sociais. A perspectiva do dossiê destaca a relação entre educação e etnografias por uma prática plural, reconhecendo a multiplicidade de abordagens qualitativas, técnicas, modos de produção epistemológica e metodológica no envolvimento etnográfico junto aos diversos contextos e grupos sociais.

Desse modo, convidamos todas e todos a conhecerem a coletânea, que amplia horizontes de pesquisa, fortalece o diálogo interdisciplinar e reconhece a riqueza dos diferentes modos de conhecer, ensinar e aprender. Os trabalhos que compõem o dossiê incluem relatos de experiência, estudos de revisão sistemática e artigos de pesquisa baseados na produção e na análise de dados empíricos.

As contribuições abrangem investigações desenvolvidas no âmbito de ensaios etnográficos frutos da disciplina de etnografias do PPGECI, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, reunindo diferentes percursos formativos e experiências de pesquisa. Diversidade que evidencia a pluralidade de abordagens e possibilidades investigativas no campo da Educação, bem como a contribuição da etnografia para a compreensão dos fenômenos educativos em distintos contextos sociais e institucionais.

Aqui, as etnografias apresentam relações inter e transdisciplinares, que cruzam as fronteiras, os territórios e que se deixam atravessar e dialogar por diferentes campos do saber. De modo geral, as pesquisas se articulam com as práticas educativas em contextos acadêmicos e não acadêmicos, políticas públicas, processos formativos, memórias, oralidades, arquivos e vivências.

O primeiro artigo, intitulado: "*Entre o apoio e o rótulo: cenas etnográficas da produção da diferença na escola*", de Ana Carolina Carvalho Monaco da Silva, analisa as dinâmicas de inclusão e exclusão escolar a partir de uma perspectiva relacional, fundamentada na sociologia da educação e nos estudos sobre o desvio.

A pesquisa acompanha as trajetórias de três estudantes de diferentes níveis de escolarização que recebem apoio escolar em uma instituição privada, evidenciando como suas particularidades e diferenças suscitam respostas individuais e institucionais que produzem classificações, hierarquias e estigmas.

A análise revela as ambiguidades presentes nas práticas de apoio em sala de aula, que, embora orientadas à inclusão, também podem reforçar processos de diferenciação e distanciamento entre os estudantes. Ao expor essas contradições, o artigo problematiza os desafios enfrentados pela escola na construção de práticas efetivamente comprometidas com a equidade e com o reconhecimento da diversidade.

O segundo manuscrito, intitulado: "*Considerações sobre ética e legalidade em uma pesquisa etnográfica com jovens e adultos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*", Alef de Oliveira Lima discute os desafios éticos da pesquisa etnográfica a partir de uma experiência com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com base em registros do diário de campo e em referenciais da Antropologia, o estudo analisa as tensões entre exigências institucionais, procedimentos formais de autorização, consentimento e as relações estabelecidas entre pesquisador, estudantes e docentes.

Ao distinguir legalidade e eticidade, o artigo destaca que o cumprimento de protocolos não garante, por si só, uma conduta ética. A ética etnográfica é compreendida como um processo contínuo de diálogo, reflexão e responsabilidade nas relações construídas durante a produção do conhecimento.

O artigo "*Infraestrutura na Educação Infantil em Pernambuco: evidências a partir do Índice de Infraestrutura Escolar* (IEPE)", com autoria de João Gomes da Silva e Wilson Fusco, analisa as condições estruturais das creches e pré-escolas pernambucanas a partir de dados do Censo Escolar de 2024 e de questionários aplicados a gestores.

O índice considera três dimensões: infraestrutura física e pedagógica, apoio e acessibilidade, e condições básicas de funcionamento. Os resultados revelam desigualdades territoriais, com predominância de níveis intermediários e baixos de infraestrutura e diferenças entre unidades que atendem creche, pré-escola ou ambas as etapas.

A análise qualitativa evidencia divergências entre os registros oficiais e as condições efetivas de uso dos espaços, além de adaptações realizadas pelas instituições

para viabilizar as atividades cotidianas. O estudo destaca que essas soluções não substituem uma infraestrutura planejada e adequada às necessidades das crianças. Assim, o IEPE constitui uma ferramenta para identificar desigualdades e subsidiar políticas públicas, ressaltando a importância de articular indicadores estatísticos às realidades vivenciadas pelas instituições.

Dando prosseguimento ao dossiê, o artigo com autoria de Natália Uriarte Faur e Vítor Jochims Schneider, "*Diálogos entre pesquisa etnográfica e estudos de letramento: um estudo sobre os eventos de letramento num cursinho popular*" analisa etnograficamente as interações entre educadores e educandos em um cursinho popular do Rio Grande do Sul, com foco nas aulas de Literatura e nas oficinas de um grupo de leitura.

Fundamentada nos Novos Estudos de Letramento e na observação participante, a pesquisa identificou 70 eventos de letramento, sendo 41 pedagógicos e 29 emergentes, evidenciando como a leitura e a escrita mobilizam conhecimentos, interpretações e experiências compartilhadas em diferentes espaços do cursinho.

Os resultados mostram que esses eventos favorecem o acesso à cultura letrada e fortalecem os vínculos entre educadores e educandos, embora as oportunidades de participação possam ser desiguais entre estudantes com diferentes experiências de leitura.

O estudo destaca a contribuição da etnografia para compreender os usos sociais da leitura e da escrita em contextos de educação popular, ressaltando também seu potencial formativo para a reflexão e a transformação das práticas docentes. Ao defender a produção de conhecimento com as camadas populares, e não sobre elas, o artigo reafirma a importância de uma pesquisa situada, ética e comprometida com a democratização da educação.

O relato de experiência dos autores, Miguel Nery da Silva e Luciana Gonçalves de Carvalho, intitulado: "A produção de relatórios antropológicos na pós-graduação: uma experiência no Vale do Acará, Pará" analisa uma experiência formativa na Universidade Federal do Pará que articulou ensino, pesquisa e extensão na elaboração de relatórios antropológicos por estudantes quilombolas.

O trabalho de campo nas comunidades de Balsa e Gonçalves evidenciou conflitos territoriais, danos ambientais e restrições de acesso associados à expansão da monocultura de dendê, destacando a importância da escuta, da memória e da participação comunitária na produção etnográfica.

O estudo demonstra como a formação antropológica pode contribuir para a defesa dos direitos quilombolas. A elaboração coletiva do relatório subsidiou a certificação das comunidades pela Fundação Cultural Palmares, evidenciando a etnografia

como prática ética e política, comprometida com o reconhecimento das identidades, a proteção dos territórios e a efetivação de direitos coletivos.

O próximo artigo do dossiê: "*Entre o lattes e o boleto no cotidiano universitário: o entrelace do acadêmico e o extra-acadêmico nas tramas da sobrevivência discentes na FFLCH-USP*", do autor Felipe Paes Piva, analisa o sofrimento psíquico dos discentes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

Através de uma metodologia mista de abordagem qualitativa de entrevistas com alunos e quantitativa para análise de dados estatísticos, o artigo demonstra as dificuldades institucionais para lidar com as diferentes condições da existência dos discentes vivenciadas no mundo acadêmico e extra-acadêmico.

O artigo discorre sobre a democratização e acesso ao ensino superior, o papel das instituições na formação educacional e profissional, a difícil conciliação entre o mundo dos estudos e o do trabalho, relações de habitus, mérito e hereditariedade social na classificação discente e no processo de formação profissional.

O artigo de Denisse Kátia Soares Oma: "*Saberes locais, diversidade cultural e educação básica em Moçambique: reflexões a partir de uma abordagem etnográfica*" discute a diversidade cultural moçambicana e os desafios institucionais e normativos para seu reconhecimento e valorização no sistema educacional do país.

O estudo destaca a importância da integração dos saberes locais aos currículos escolares, considerando as especificidades socioculturais das comunidades e suas contribuições para a construção de uma educação inclusiva e contextualizada. Nessa perspectiva, a aproximação entre escolas, famílias e comunidades é apresentada como um caminho para fortalecer os vínculos entre os conhecimentos produzidos nos territórios e os conteúdos escolares, favorecendo a compreensão e o enfrentamento de questões relacionadas às realidades locais.

O trabalho também problematiza o papel das políticas públicas na promoção de práticas educacionais que articulem os saberes comunitários às estruturas institucionais de ensino, reconhecendo a diversidade cultural de Moçambique como dimensão fundamental para a democratização da educação.

Ana Paula Batista de Arruda e Wagner Lins Lira, com o artigo: "*A abordagem netnográfica como possibilidade decolonial de pesquisa em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem*" analisam as contribuições da netnografia para pesquisas educacionais decoloniais, com base em um estudo realizado em um curso online de inglês com abordagem afrocentrada.

A pesquisa articula observação participante, entrevistas e análise de materiais virtuais para compreender as experiências de aprendizagem, as relações de afeto e a valorização das identidades étnico-raciais dos discentes e docentes.

O estudo ainda destaca a netnografia como possibilidade metodológica para reconhecer diferentes formas de produção do conhecimento, valorizar as vozes dos participantes e promover relações mais horizontais na pesquisa qualitativa. Apesar das limitações do ambiente virtual, abordagens neste sentido contribuem para práticas educativas e investigativas comprometidas com a decolonialidade e a democratização do conhecimento.

O artigo seguinte: "*Metodologia Ukumelana: insurgência epistêmica a partir de um olhar etnográfico negrocentrado*", de Viviane Rezende Alves e Wagner Lins Lira, apresenta uma proposta metodológica afrodiaspórica que articula etnografia, afrocentricidade e contracolonialidade na produção do conhecimento científico.

Desenvolvida a partir de uma pesquisa na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, em Pernambuco, a metodologia organiza-se em três encontros: Raízes Teóricas, Território-Vivente e Corpo-Memória, integrando teoria, convivência comunitária e escuta das experiências e memórias dos participantes.

Ao propor as Categorias-Sementes e o Quadro de Equivalência Negra-Epistêmica, o estudo questiona a centralidade de referenciais eurocentrados e reconhece os saberes quilombolas como produtores legítimos de conhecimento. A Metodologia Ukumelana contribui, assim, para ampliar as possibilidades da pesquisa educacional e da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), valorizando a ancestralidade, a diversidade epistêmica e o protagonismo dos povos negros e tradicionais.

O artigo: "*Em cada encruzilhada um alguidar para 'alimentar a alma' e 'firmar o chão da escola': diálogos sobre culturas, pertencimentos e processos educativos na Baixada Fluminense com a Acadêmicos do Grande Rio*", de autoria de Luiz Rufino e Yasmin Menezes, analisa, por meio da abordagem etnográfica, as práticas culturais da escola de samba Acadêmicos do Grande Rio, em Duque de Caxias (RJ).

As narrativas de sambistas evidenciam como as relações comunitárias, as memórias, a ancestralidade e os vínculos com o território constituem identidades e produzem saberes. As experiências de duas mulheres negras destacam a escola de samba como espaço de acolhimento, cuidado, convivência e pertencimento, no qual conhecimentos e experiências são compartilhados entre gerações.

Em diálogo com os sambas-enredo de 2005 e 2022, o estudo compreende a cultura do samba como prática educativa vinculada às experiências cotidianas e às tradições afro-diaspóricas. A encruzilhada emerge como referência para pensar a cria-

ção, a diversidade e a reinvenção da vida, em contraposição às heranças coloniais e às desigualdades raciais e de gênero.

O artigo contribui, assim, para ampliar a compreensão da educação para além dos espaços escolares formais, reconhecendo as escolas de samba como territórios de produção de conhecimentos, resistência cultural e fortalecimento dos vínculos comunitários.

"*Revisões etnográficas e pedagogias do povo Warao em contexto migratório: uma abordagem decolonial*", de Francilene da Silva Abreu, desenvolve uma reflexão crítica sobre as tradições etnográficas marcadas por perspectivas coloniais e extrativistas, problematizando suas influências na produção do conhecimento no campo educacional.

Em contraposição a esses modelos, o trabalho discute a autoridade etnográfica e destaca a coparticipação, a colaboração e a horizontalidade como princípios para a construção de pesquisas acadêmicas em contextos indígenas. A partir dessas reflexões, o artigo volta-se às experiências educativas do Povo Indígena Warao, com ênfase na oralidade e na transmissão de saberes, considerando as condições de migração forçada ao estado do Piauí, Brasil.

Ao articular crítica epistemológica e experiências educacionais indígenas, o estudo contribui para o debate sobre práticas etnográficas decoloniais e para o reconhecimento dos modos próprios de produzir, compartilhar e transmitir conhecimentos.

Cibele Maria Lima Rodrigues, Eduardo Andrade, Wagner Lins Lira, no ensaio etnográfico: "*Ele veio para um ambiente de paz e de acolhimento": Reflexões etnográficas sobre educação intercultural e migração venezuelana na prática docente em uma escola municipal de Recife (PE)*" trata, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, as relações entre a prática docente, em uma escola pública, com o contexto da migração.

Neste cenário, a escola se torna um espaço de participação e de inclusão social para esses grupos, que procuram a inserção social enfrentando os desafios da diferença linguística e cultural. O ensaio demonstra como as instituições de ensino, muitas vezes, não estão preparadas para o exercício da interculturalidade e acabam por exigir dos professores - ainda que sem apoio institucional e pedagógico - a adequação dos conteúdos sem diretrizes formais aos alunos migrantes.

O ensaio dos autores, Bárbara Renata Cavalcante Ferro de Melo e Mauricio Antunes, "*Autorrecuperação e produção de saberes na Horta Mãos de Milagres: reflexões etnográficas numa comunidade periférica em Recife*", apresenta uma experiência de pesquisa etnográfica realizada na horta comunitária Mãos de Milagres, no bairro do Ibura, em Recife, com foco no protagonismo de mulheres negras na produção de cuidado, saberes e ação política.

O trabalho dialoga com o feminismo negro para compreender como o cultivo da terra, a troca de experiências e o fortalecimento dos vínculos comunitários contribuem para processos coletivos de autorrecuperação diante do racismo, da precarização do trabalho e das desigualdades sociais. O ensaio também destaca a horta como espaço educativo, terapêutico e de reivindicação de direitos, evidenciando, tanto a potência da organização comunitária, quanto os limites impostos pela ausência de políticas públicas.

O ensaio de Netanias Júnior e Wagner Lins Lira: " Notas etnográficas sobre *as práticas educativas e culturais da Nação Xambá na formação da identidade étnico-racial*" analisa as práticas formativas do Centro Cultural Bongar, localizado no Quilombo Urbano Portão do Gelo, em Olinda (PE).

Com base em observações de campo, entrevistas e registros visuais, a pesquisa evidencia o terreiro como território educativo afrocentrado, no qual a oralidade, a música, a dança, a ancestralidade e a convivência comunitária contribuem para a construção das identidades negras e a transmissão de saberes entre gerações.

A escuta das educadoras e da liderança destaca o papel das mulheres, da coletividade e da interseccionalidade nos processos de formação e resistência ao racismo estrutural e religioso. O estudo reconhece a Nação Xambá como espaço legítimo de produção de conhecimentos e afirma a importância das pedagogias de terreiro para uma educação antirracista, decolonial e comprometida com a valorização das culturas afro-brasileiras.

Encerramos esta apresentação, celebrando a potência da etnografia como caminho de escuta, encontro e produção compartilhada de conhecimentos. Os trabalhos reunidos reafirmam que a educação acontece em múltiplos territórios, nas escolas, nos terreiros, nas comunidades quilombolas, nos povos indígenas, nos movimentos sociais e nos espaços digitais, onde experiências, memórias, ancestralidades e resistências produzem outras formas de compreender o mundo.

Que estas páginas inspirem novas pesquisas, fortaleçam diálogos e mantenham abertas as rodas de aprendizagem, para que muitas vozes continuem a narrar seus mundos, afirmar seus direitos e transformar a educação.

Dr. Miguel Colaco Bittencourt
Dr. Wagner Lins Lira

Editores da Revista Cadernos de Estudos Sociais

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2772

ENTRE O APOIO E O RÓTULO: CENAS ETNOGRÁFICAS DA PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NA ESCOLA

Ana Carolina Carvalho Monaco da Silva[1]

RESUMO

Este artigo analisou os paradoxos da inclusão escolar a partir de práticas de apoio educacional no cotidiano de uma escola privada de educação básica. Ancorado em uma perspectiva sociológica e etnográfica, o estudo partiu da problematização do apoio como um dispositivo não neutro, que, ao mesmo tempo em que promove a permanência escolar, pode produzir classificações, hierarquias simbólicas e exposições da diferença. A análise foi desenvolvida por meio de cenas etnográficas, referentes às trajetórias de três estudantes, situadas em diferentes etapas da escolarização. Ao acompanhar essas experiências, o artigo evidenciou modos distintos de visibilização, gestão identitária e reação institucional à diferença, bem como o papel das interações cotidianas e dos discursos de famílias e profissionais. Na discussão transversal, os casos são articulados a contribuições da sociologia da educação e do desvio, permitindo compreender a inclusão como um processo relacional e ambíguo. Argumentou-se que inclusão e estigmatização não constituem processos opostos, mas frequentemente coexistem nas práticas escolares, desafiando concepções normativas de equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Apoio educacional; Produção da diferença; Etnografia; Sociologia da educação.

1 ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1116-4193 - Filiação institucional: Universidade Federal Fluminense (UFF) - E-mail: anaccnina@gmail.com

BETWEEN SUPPORT AND LABELING: ETHNOGRAPHIC SCENES OF THE PRODUCTION OF DIFFERENCE IN SCHOOL

ABSTRACT

This article analyzed the paradoxes of school inclusion through educational support practices in the daily life of a private basic education school. Grounded in a sociological and ethnographic perspective, the article problematizes educational support as a non-neutral device that, while fostering school permanence, may also produce classifications, symbolic hierarchies, and forms of exposure of difference. The analysis is based on ethnographic scenes concerning the trajectories of three students at different stages of schooling. By following these experiences, the article highlights distinct modes of visibility, identity management, and institutional responses to difference, as well as the role of everyday interactions and the discourses of families and professionals. In the transversal discussion, the cases are articulated with contributions from the sociology of education and the sociology of deviance, allowing inclusion to be understood as a relational and ambiguous process. The article argues that inclusion and stigmatization are not opposing processes, but frequently coexist within school practices, challenging normative conceptions of equity.

KEYWORDS: School inclusion; Educational support; Production of difference; Ethnography; Sociology of education.

ENTRE EL APOYO Y LA ETIQUETA: ESCENAS ETNOGRÁFICAS DE LA PRODUCCIÓN DE LA DIFERENCIA EN LA ESCUELA

RESUMEN

Este artículo analizó los paradoxes de la inclusión escolar a partir de prácticas de apoyo educativo en el cotidiano de una escuela privada de educación básica. Desde una perspectiva sociológica y etnográfica, el texto problematiza el apoyo educativo como un dispositivo no neutro que, al mismo tiempo que favorece la permanencia escolar, puede producir clasificaciones, jerarquías simbólicas y formas de exposición de la diferencia. El análisis se desarrolló a partir de escenas etnográficas relativas a las trayectorias de tres estudiantes situados en diferentes etapas de la escolarización. Al acompañar estas experiencias, el artículo evidencia distintos modos de visibilización, gestión identitaria y respuesta institucional frente a la diferencia, así como el papel de las interacciones cotidianas y de los discursos de familias y profesionales. En la discusión transversal, los casos se articulan con aportes de la sociología de la educación y de la sociología de la desviación, permitiendo comprender la inclusión como un proceso relacional y ambiguo. Se argumentó que inclusión y estigmatización no constituyen procesos opuestos, sino que frecuentemente coexisten en las prácticas escolares, cuestionando concepciones normativas de la equidad.

PALABRAS CLAVE: Inclusión escolar; Apoyo educativo; Producción de la diferencia; Etnografía; Sociología de la educación.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea tem sido reiteradamente convocada a assumir o compromisso com a inclusão e com a valorização da diversidade. As práticas institucionais que buscam promover apoio pedagógico e equidade, no entanto, não operam em um terreno neutro. Inseridas em organizações escolares atravessadas por hierarquias simbólicas, expectativas normativas e disputas por pertencimento, essas práticas frequentemente produzem efeitos ambíguos: ao mesmo tempo em que ampliam o acesso e a permanência, tornam visíveis determinadas diferenças, classificam trajetórias e reorganizam posições sociais no interior da escola.

Entre políticas de inclusão, dispositivos burocráticos e interações ordinárias entre estudantes, professores e famílias, o apoio educacional pode assumir uma função que excede o plano pedagógico. Longe de atuar apenas como mediação da aprendizagem, ele passa a operar como marcador institucional, produzindo categorias, expectativas e formas específicas de reconhecimento ou de desvalorização entre pares. É nesse espaço ambíguo, entre o apoio e o rótulo, que se inscrevem as experiências escolares analisadas neste artigo.

Ao partir de uma perspectiva sociológica e etnográfica, o texto desloca o foco de uma compreensão individualizante da diferença, frequentemente ancorada em diagnósticos, déficits ou características do estudante, para uma análise dos processos sociais e institucionais que a produzem no cotidiano escolar. A escola é compreendida aqui como uma organização social complexa, que não apenas acolhe diferenças preexistentes, mas participa ativamente de sua nomeação, visibilização e hierarquização.

O artigo baseia-se em cenas etnográficas reconstruídas a partir da atuação de uma equipe de apoio educacional em uma escola privada de educação básica localizada na cidade do Rio de Janeiro. Produzidas em momentos distintos de acompanhamento institucional entre os anos de 2024 e 2025, essas reconstruções foram selecionadas por condensarem formas distintas de produção e gestão da diferença escolar. Os episódios analisados abrangem diferentes etapas da escolarização e evidenciam modos distintos de relação com o apoio: a exposição involuntária da diferença no caso de Bernardo; a gestão da invisibilidade e do pertencimento no caso de Alice; e a produção precoce do medo e do conflito institucional em torno da inclusão de Juliano na Educação Infantil[2]. Embora situados em contextos e idades distintas, os três casos revelam um mesmo movimento: a transformação de práticas de apoio em dispositivos de classificação social.

2 Todos os nomes identificáveis neste artigo são fictícios.

O objetivo do artigo é analisar como estratégias de apoio educacional, interações cotidianas e discursos institucionais contribuem simultaneamente para a inclusão pedagógica e para a diferenciação simbólica no interior da escola. Ao iluminar os paradoxos e ambivalências da inclusão vivida no cotidiano, busca-se contribuir para uma reflexão crítica sobre as formas pelas quais a escola organiza o pertencimento, regula a visibilidade da diferença e delimita, de maneira frequentemente implícita, quem pode – e em que condições pode – aprender em seu interior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO: RÓTULOS, ESTIGMAS E A PRODUÇÃO SOCIAL DA DIFERENÇA

A análise das cenas apresentadas neste artigo dialoga com uma tradição sociológica interessada em compreender como instituições produzem classificações, identidades e hierarquias no curso ordinário de suas práticas. Em especial, articula contribuições da sociologia da educação e dos estudos sobre estigmatização, permitindo deslocar o olhar da diferença como atributo individual para a diferença como processo socialmente construído.

A noção de estigma, tal como formulada por Erving Goffman (1975), oferece um ponto de partida central para este estudo. Em *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, o autor propõe compreender o estigma não como um atributo inerente ao indivíduo, mas como um efeito relacional, produzido nas interações sociais a partir de expectativas normativas.

Como afirma Goffman, a sociedade estabelece previamente categorias de pessoas e um conjunto de atributos considerados naturais ou esperados para cada uma delas; quando um sujeito é percebido como portador de uma característica que o afasta dessas expectativas, ocorre uma ruptura entre aquilo que o autor denomina identidade social virtual e identidade social real (Goffman, 1975). Nesses casos, o indivíduo deixa de ser reconhecido em sua totalidade e passa a ser interpretado prioritariamente a partir desse traço diferencial, que opera como marcador depreciativo e reorganiza as formas de interação.

Essa dinâmica é descrita de maneira particularmente contundente pelo autor ao afirmar que, diante da percepção de um atributo desacreditado, "deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída" (Goffman, 1975, p. 6). O estigma, nesse sentido, não apenas nomeia uma diferença, mas produz uma identidade deteriorada, sustentada por estereótipos, teorias explicativas e ideologias do perigo que justificam práticas de afastamento, vigilância ou tutela.

Como observa Goffman, "construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa" (Goffman, 1975, p. 8), frequentemente naturalizando desigualdades e reduzindo as possibilidades de reconhecimento social do sujeito. Em contextos escolares, essa perspectiva é especialmente fecunda para pensar como categorias institucionais como "aluno de inclusão", "aluno do apoio" ou "aluno com laudo" podem ultrapassar o campo pedagógico e passar a estruturar posições simbólicas entre crianças, professores e famílias, produzindo efeitos estigmatizantes, mesmo quando mobilizadas em nome da equidade.

A noção de *outsider*, tal como formulada por Howard S. Becker (1966), desloca a compreensão do desvio de uma característica intrínseca do indivíduo para os processos sociais que o produzem. Em "*Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*", Becker argumenta que: "o desvio não é uma qualidade do ato cometido pela pessoa, mas sim uma consequência da aplicação, por outros, de regras e sanções a um 'infrator'"[3] (Becker, 1966, p. 9, trad. nossa).

Essa perspectiva permite compreender que a produção da diferença ocorre em contextos institucionais específicos, nos quais certos sujeitos passam a ser definidos e tratados como problemáticos ou inadequados a partir de processos de classificação, visibilização e julgamento socialmente situados.

A reflexão de Norbert Elias e John L. Scotson (2000) amplia essa abordagem ao situar a estigmatização no interior de relações duráveis de poder entre grupos interdependentes. Em *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, os autores demonstram como grupos socialmente dominantes tendem a construir para si uma imagem moral positiva, ao mesmo tempo em que atribuem ao grupo *outsider* características negativas generalizadas, em um processo que sustenta hierarquias e exclusões.

Como observam esses autores: "a exclusão e a estigmatização dos *outsider*s pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade" (Elias; Scotson, 2000, p. 22). Essa perspectiva desloca a análise da estigmatização do plano individual para o nível das figurações sociais, permitindo compreender como práticas de exclusão se reproduzem, mesmo quando as diferenças empíricas entre os grupos são mínimas ou já não se sustentam nos fatos.

A contribuição de François Dubet (2003; 2004) para a sociologia da educação permite compreender a escola não como uma instituição neutra ou plenamente justa,

3 "deviance is not a quality of the act the person commits, but rather a consequence of the application by others of rules and sanctions to an 'offender'" (Becker, 1966, p. 9).

mas como um espaço atravessado por tensões estruturais entre princípios concorrentes de justiça. No artigo "O que é uma escola justa?" (2004), o autor demonstra que não há solução normativa capaz de conciliar plenamente mérito, igualdade, integração e reconhecimento das individualidades, pois: "uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça... Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas" (Dubet, 2004, p. 540).

A escola democrática de massas, ao afirmar simultaneamente a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos, produz inevitavelmente "vencidos" na competição escolar, cuja exclusão tende a ser vivida como fracasso pessoal e desvalorização moral. Essa contradição é aprofundada em "A escola e a exclusão" (2003), quando Dubet argumenta que a exclusão escolar não é um efeito colateral externo, mas um resultado normal do funcionamento de uma escola que integra mais e, ao mesmo tempo, exclui mais (Dubet, 2003, p. 43–44).

Nessa perspectiva, os conflitos, desconfortos e ambiguidades observados nas práticas de inclusão não devem ser lidos como desvios excepcionais, mas como expressões ordinárias de uma instituição que, ao legitimar desigualdades em nome do mérito e da proteção da ordem escolar, corre o risco de produzir estigmatização e sofrimento justamente entre aqueles que afirma querer integrar.

No caso específico da Educação Infantil, a reação das famílias à presença de determinados alunos pode ser lida à luz da noção de pânico moral, formulada por Stanley Cohen (2002). Ao desenvolver esse conceito, o autor enfatiza que a identificação de um pânico moral não implica negar a existência dos fatos que o desencadeiam, mas problematizar a forma como acontecimentos ou sujeitos passam a ser interpretados como ameaças à ordem social.

Trata-se de uma reação coletiva marcada por preocupação intensa, hostilidade direcionada a figuras que encarnam o problema (*folk devils*), construção de consenso social e, sobretudo, por uma desproporcionalidade entre o dano efetivamente observável e a magnitude da resposta mobilizada. Como sintetiza Cohen: "a preocupação pública não é diretamente proporcional ao dano objetivo"[4] (Cohen, 2002, p. xxii)[5] , o que desloca a análise do evento em si para os processos sociais de amplificação, enquadramento moral e produção de ameaça.

Essa chave analítica é particularmente produtiva no campo educacional, pois permite compreender como práticas e discursos orientados pela proteção podem con-

4 "public concern is not directly proportionate to objective harm" (Cohen, 2002, p. xxii).

5 trad. nossa.

verter comportamentos que demandam mediação pedagógica em sinais de perigo ou risco coletivo. Isso se dá ao articular medos difusos, expectativas normativas sobre a infância e lógicas de defesa da clientela escolar, tendo como consequência a produção de reações desproporcionais que frequentemente antecedem processos de estigmatização e exclusão simbólica.

Por fim, a reflexão antropológica de Everardo Rocha (1988) contribui para aprofundar a compreensão dos processos analisados ao situar a diferença no cruzamento entre pensamento e emoção. Para o autor, o etnocentrismo constitui uma visão de mundo na qual o próprio grupo é tomado como medida de todas as coisas: "no plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc." (Rocha, 1988, p. 5).

Em contextos escolares, essa perspectiva permite compreender como determinadas diferenças passam a ser interpretadas a partir de valores normativos implícitos, convertendo-se em juízos morais e afetivos que antecedem qualquer avaliação pedagógica. Tais processos podem ser mobilizados por diferentes atores – colegas, famílias, profissionais da educação e pela própria organização escolar – que ocupam posições relativamente estabelecidas nas figurações escolares analisadas, dispondo de maior capacidade de definir normas, expectativas e formas legítimas de pertencimento. Assim, estudantes que escapam às expectativas dominantes tendem a ser representados pela ótica desses grupos, tornando-se "os outros" falados, nomeados e julgados, mais do que sujeitos de voz própria.

Embora oriundas de tradições distintas, as contribuições mobilizadas convergem para uma compreensão relacional da diferença. Em vez de localizar o problema em características individuais dos estudantes, os autores aqui reunidos permitem analisar como classificações, expectativas, medos e hierarquias são produzidos e negociados nas interações cotidianas. Essa articulação teórica oferece as bases para compreender o apoio educacional não apenas como recurso pedagógico, mas como prática social atravessada por disputas de reconhecimento, pertencimento e poder, que se tornam observáveis nas cenas etnográficas analisadas a seguir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E POSIÇÃO NO CAMPO

Este artigo adotou uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, centrada na observação do cotidiano escolar e na análise de interações ordinárias que produzem sentidos, classificações e posições sociais no interior da escola. O material empírico que sustenta a análise foi composto por cenas reconstruídas a partir da prá-

tica profissional da autora junto a uma equipe de Apoio à Aprendizagem em uma escola privada de educação básica localizada na cidade do Rio de Janeiro, abrangendo diferentes etapas da escolarização, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. As situações analisadas foram produzidas no contexto do trabalho institucional desenvolvido entre os anos de 2024 e 2025, correspondendo a aproximadamente dois anos de acompanhamento cotidiano do campo.

A abordagem etnográfica adotada neste estudo dialoga com a tradição brasileira de pesquisas em educação, que compreende a etnografia como prática rigorosa de imersão, escuta e interpretação situada (Mattos, 2011). Mais do que um conjunto de técnicas, trata-se de uma postura analítica que exige do pesquisador sensibilidade cultural, atenção às interações ordinárias e disposição para interrogar aquilo que "não cai bem" no cotidiano institucional.

Como afirma Carmem Lúcia Guimarães de Mattos (2011), a pesquisa etnográfica nasce, frequentemente, de um desconforto persistente diante de fenômenos sociais que solicitam compreensão aprofundada, sendo o próprio campo o espaço onde se constrói o modo de fazer e interpretar a pesquisa. Essa perspectiva sustenta a centralidade atribuída às cenas, às falas e às microinterações como analisadores privilegiados dos processos de inclusão e produção da diferença na escola.

A perspectiva etnográfica adotada não se ancora na ideia de neutralidade do observador, mas no reconhecimento da posição situada da pesquisadora no campo. A autora atua institucionalmente como profissional do setor de apoio educacional, participando ativamente de reuniões pedagógicas, atendimentos a estudantes, interlocuções com professores, coordenação e famílias.

Essa posição híbrida – simultaneamente profissional da escola e pesquisadora –possibilitou acesso privilegiado às microdinâmicas institucionais, aos bastidores das decisões pedagógicas e aos efeitos simbólicos das práticas de inclusão no cotidiano escolar. A produção do material empírico ocorreu no curso dessa atuação profissional, por meio da participação regular em reuniões pedagógicas, atendimentos individuais, observações de sala de aula, interlocuções com famílias e discussões de casos. Tais experiências permitiram acompanhar de forma continuada os processos analisados, cuja sistematização ocorreu posteriormente mediante revisão de anotações profissionais, registros institucionais e reflexões produzidas ao longo do trabalho de campo.

As cenas apresentadas no artigo não correspondem a registros brutos de observação participante, mas a reconstruções analíticas elaboradas a partir de anotações de campo, registros profissionais produzidos no contexto institucional e memórias de situações recorrentes posteriormente submetidas à reflexão sociológica. Tal procedi-

mento parte do entendimento de que a etnografia não se reduz à descrição exaustiva do vivido, envolvendo um trabalho interpretativo de seleção, recorte e análise de situações socialmente significativas.

Os três casos apresentados não pretendem representar a totalidade dos estudantes acompanhados pelo setor de apoio, nem constituem uma amostra em sentido estatístico. Sua seleção foi orientada pelo critério de relevância analítica, tendo sido escolhidos por evidenciarem configurações distintas de relação entre apoio educacional, visibilidade da diferença e pertencimento escolar. Enquanto Bernardo permite observar processos de exposição involuntária do apoio, Alice evidencia estratégias de gestão da invisibilidade e Juliano permite analisar reações coletivas de rejeição e medo em torno da inclusão. Considerados em conjunto, os casos possibilitam explorar diferentes modalidades de produção social da diferença no cotidiano escolar.

A escolha por trabalhar com cenas, em vez de trajetórias extensas ou estudos de caso totalizantes, responde à intenção de iluminar momentos aparentemente ordinários, nos quais se tornam visíveis os mecanismos sutis de classificação, visibilidade e estigmatização. Interações breves em corredores, procedimentos administrativos rotineiros, negociações discretas com estudantes ou conflitos com famílias são tratados como eventos etnograficamente densos, capazes de revelar a lógica relacional que estrutura o funcionamento institucional da inclusão.

Do ponto de vista ético, todos os nomes próprios utilizados são fictícios, e detalhes potencialmente identificáveis foram alterados ou suprimidos, sem prejuízo à análise sociológica das situações. A reconstrução das cenas buscou preservar o sentido das interações e os efeitos simbólicos das práticas descritas, evitando exposições desnecessárias de estudantes, famílias ou profissionais. Por se tratar de pesquisa baseada em reconstruções analíticas de situações profissionais já ocorridas, sem identificação dos participantes e sem intervenção junto aos sujeitos, o estudo pautou-se pelos princípios éticos de confidencialidade, anonimização e proteção dos envolvidos. O compromisso ético que orienta o texto não se limita à proteção da identidade dos sujeitos, mas se estende à recusa de leituras individualizantes ou patologizantes, privilegiando uma análise relacional e institucional dos processos observados.

Por fim, cabe destacar que o viés psicoeducacional da autora, decorrente de sua formação e atuação profissional, não é tomado como obstáculo metodológico, mas como parte constitutiva do olhar analítico. Longe de explicar os fenômenos observados exclusivamente a partir de categorias diagnósticas ou cognitivas, essa perspectiva é mobilizada em diálogo com a sociologia da educação e com a tradição interacionista,

permitindo analisar como saberes técnicos, dispositivos pedagógicos e práticas institucionais se articulam na produção cotidiana da diferença escolar.

4 CENAS ETNOGRÁFICAS DA PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NA ESCOLA

4.1 CASO BERNARDO: QUANDO O APOIO SE TORNA PÚBLICO

Bernardo é um estudante do 8º ano, cuja trajetória escolar foi marcada, desde a alfabetização, por dificuldades persistentes de linguagem receptiva e expressiva, lentidão no processamento verbal, desafios significativos na leitura e na produção escrita, posteriormente formalizados em avaliação neuropsicológica.

Ao longo do Ensino Fundamental I, a escola mobilizou diferentes estratégias de apoio, como reforço fônico intensivo, adaptações curriculares, uso de recursos tecnológicos e planejamento conjunto entre docentes e equipe de Apoio à Aprendizagem. Tais medidas permitiram sua progressão escolar por meio de objetivos individualizados e mediação pedagógica constante. Nesse período, seu perfil de aprendizagem consolidou-se como predominantemente visual, com melhor desempenho em atividades estruturadas, apoio passo a passo e mediações linguísticas constantes.

A transição para o Ensino Fundamental II, contudo, evidenciou tensões entre as demandas de uma escola altamente acadêmica e a continuidade das práticas inclusivas anteriormente colocadas em prática. Embora o estudante tenha passado a receber apoio individualizado frequente, retiradas de sala e intervenções paralelas, a diferenciação pedagógica em contexto de aula mostrou-se irregular e, em muitos casos, inexistente, enquanto avaliações padronizadas e expectativas curriculares permaneciam pouco ajustadas ao seu perfil.

Nesse cenário, o suporte tornou-se simultaneamente condição de participação e marcador público de diferença (Goffman, 1975), produzindo dinâmicas de exposição, comentários entre pares e incertezas institucionais quanto à sua permanência e percurso escolar. É nesse espaço – entre práticas de apoio e processos de estigmatização (Becker, 1966) – que se situam as cenas analisadas a seguir.

Na primeira semana de aula, durante a troca de salas, Bernardo se aproximou da porta da sala de suporte para uma breve conversa sobre a reorganização de seus horários de apoio. Tinha sido dispensado de três tempos semanais destinados à língua

estrangeira e, naquele momento, observávamos juntos sua grade de horários para decidir quais disciplinas ocupariam esse espaço, como português ou biolo.gia.

A conversa durou poucos minutos. Ao sair da sala ao lado, um colega atravessou o corredor e, ao perceber Bernardo parado à porta, comentou em tom irônico: "hummm… aí, Bernardinho". Ao notar minha presença mais ao fundo da sala, cumprimentou-me e seguiu como se nada tivesse ocorrido. Bernardo permaneceu em silêncio. Encerramos a conversa sem retomar o comentário. Nas semanas seguintes, o episódio não voltou a ser mencionado pelo estudante, embora situações semelhantes de associação entre sua presença no suporte e comentários de colegas tenham sido observadas em outras ocasiões. O episódio, aparentemente banal e rapidamente dissolvido na rotina escolar, evidencia como práticas institucionais de apoio tornam visíveis certos corpos e trajetórias, produzindo marcas sociais que passam a circular entre colegas e reconfiguram posições de pertencimento.

Longe de constituir um evento isolado, situações como essa emergem em interações aparentemente periféricas, nas quais o humor, a ironia ou a simples nomeação operam como mecanismos sutis de diferenciação (Goffman, 1975). Ao mesmo tempo em que as políticas de apoio buscam garantir condições mais equitativas de participação (Dubet, 2004), sua materialização cotidiana pode expor estudantes a formas específicas de visibilidade, nem sempre controladas por eles.

Nesse contexto, o corredor – espaço de circulação e observação mútua – torna-se também um lugar de negociação simbólica de identidades escolares, onde marcas institucionais são reinterpretadas por colegas e recolocadas em dinâmicas de pertencimento, reconhecimento e, por vezes, estigmatização (Becker, 1966).

Algumas semanas depois, durante a distribuição das filipetas com as informações sobre provas padronizadas, todos os estudantes da turma receberam o documento – exceto Bernardo. Sem compreender a ausência, observava os colegas compararem datas e orientações, enquanto permanecia sem qualquer explicação institucional clara.

A escola ainda não havia formalizado junto à família nem comunicado ao próprio aluno a decisão de que ele não realizaria aquelas avaliações. A exclusão silenciosa do ritual burocrático da turma produziu uma ruptura visível: não apenas o afastava de um processo coletivo, mas o colocava diante da própria diferença de maneira pública e desorganizada. O episódio evidencia como decisões administrativas, quando não mediadas por práticas comunicacionais cuidadosas, transformam adaptações pedagógicas em experiências de estranhamento e exposição.

As cenas analisadas também podem ser lidas a partir da centralidade que Goffman atribui à visibilidade nos processos de estigmatização. Para o autor, "a visi-

bilidade é, obviamente, um fator crucial. […] As consequências de uma apresentação compulsória em público serão pequenas em contatos particulares, mas em cada contato haverá algumas consequências que, tomadas em conjunto, podem ser imensas" (Goffman, 1975, p. 44).

No caso de Bernardo, o apoio pedagógico, ao se materializar em retiradas de sala, reorganizações de horário e procedimentos administrativos diferenciados, deixa de ser apenas um recurso educacional e passa a interferir no fluxo ordinário das interações, tornando-se perceptível aos pares.

A exclusão do ritual coletivo de distribuição das filipetas explicita esse mecanismo: ao tornar pública uma diferença que ainda não havia sido simbolicamente elaborada nem comunicada, a instituição transforma uma decisão pedagógica em experiência de estranhamento. O estigma, nesse sentido, não decorre da condição do aluno, mas da forma como a informação sobre sua trajetória circula e é administrada (ou negligenciada) no cotidiano escolar.

Essas duas cenas, embora distintas em sua forma – uma marcada pela ironia de um colega no corredor, outra pela exclusão silenciosa de um procedimento institucional – revelam um mesmo movimento de produção e visibilização do rótulo atribuído a Bernardo. Em ambos os episódios, o apoio pedagógico deixa de operar apenas como estratégia de aprendizagem e passa a organizar sua posição social no grupo, tornando pública uma diferença que nem sempre é compreendida pelos pares ou devidamente mediada pela instituição.

O rótulo emerge não como atributo individual estável, mas como efeito de práticas escolares, decisões administrativas e interações cotidianas que reiteram sua condição de "aluno do suporte" (Becker, 1966). Ao serem observadas em conjunto, as cenas evidenciam como adaptações pensadas para favorecer a participação podem, paradoxalmente, contribuir para processos de separação simbólica e exposição involuntária.

Esse movimento pode ser compreendido a partir da noção goffmaniana de identidade social, segundo a qual os ambientes institucionais produzem categorias e antecipam atributos considerados esperados para aqueles que delas participam. Como afirma Goffman:

> [...] quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" — para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação". Baseando-nos nessas pré-concepções, **nós as transformamos**

> **em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso** (Goffman, 1975, p. 5, grifo nosso).

No caso de Bernardo, o apoio pedagógico não apenas responde a necessidades de aprendizagem, mas passa a interferir diretamente nessas expectativas, contribuindo para a produção de uma discrepância entre a identidade social virtual — aquilo que se espera de um aluno do Ensino Fundamental II — e a identidade social real que lhe é atribuída no cotidiano escolar.

Essa discrepância não se expressa por meio de sanções explícitas, mas por pequenas rupturas nas rotinas ordinárias: a ironia no corredor, a exclusão silenciosa de um procedimento coletivo, a ausência de explicações institucionais claras. Nessas situações, o estudante é confrontado menos com um julgamento direto do que com a percepção reiterada de que não ocupa plenamente o lugar que lhe é socialmente reservado. O estigma opera, assim, de forma difusa e relacional, organizando expectativas, delimitando formas legítimas de participação e produzindo uma visibilidade que o próprio aluno não controla.

As cenas analisadas permitem compreender que o rótulo não decorre exclusivamente de características individuais do estudante, mas é produzido e atualizado em práticas institucionais, procedimentos administrativos e interações cotidianas. Nesse processo, o apoio educacional deixa de operar apenas como recurso pedagógico e passa a participar da construção de posições simbólicas no grupo, evidenciando os paradoxos da inclusão discutidos neste artigo.

4.2 CASO ALICE: O APOIO QUE NÃO PODE APARECER

Alice é uma estudante que chega ao 6º ano com uma trajetória escolar atravessada por uma tensão persistente entre a necessidade objetiva de apoio pedagógico e a recusa simbólica de qualquer identificação pública com o departamento de Apoio à Aprendizagem. Diagnosticada com dislexia ao final do Ensino Fundamental I, após um longo percurso de avaliações externas, reuniões institucionais e intervenções intermitentes, Alice apresenta dificuldades significativas e duradouras na leitura e na escrita, especialmente no que se refere à fluência leitora, à ortografia e à organização da produção textual.

Ainda assim, ao contrário de outros estudantes acompanhados pelo setor de apoio, sua relação com o suporte escolar é marcada por estratégias constantes de evasão, ocultamento e negociação silenciosa, tanto por parte da aluna, quanto de sua família.

Desde a Educação Infantil, os registros escolares indicam dificuldades no processo de alfabetização, acompanhadas de frustração crescente diante das práticas de leitura e escrita. Ao longo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a escola ofereceu intervenções diferenciadas, leitura mediada diária, adaptações pontuais e acompanhamento próximo da equipe de apoio, frequentemente compensando, no espaço escolar, a ausência de práticas sistemáticas de leitura no contexto familiar.

As reuniões com os responsáveis revelam um histórico de ambivalência em relação à escola e às intervenções propostas. Enquanto o discurso institucional enfatizava progressos graduais, necessidade de continuidade e trabalho conjunto, a família — em especial a mãe — oscilava entre a minimização das dificuldades, a crítica às expectativas escolares e o temor explícito da rotulação precoce da filha.

A recusa reiterada a determinados encaminhamentos externos, a descontinuidade de acompanhamentos terapêuticos e a resistência à articulação entre escola e especialistas produziram um cenário no qual o apoio pedagógico se tornava necessário, porém permanentemente fragilizado em sua legitimidade simbólica (Goffman, 1975; Becker, 1966; Dubet, 2004).

Ao final do 5º ano, um relatório multidisciplinar formalizou o diagnóstico de Transtorno Específico de Leitura e Escrita (Dislexia), descrevendo prejuízos persistentes na automatização da leitura, uso de estratégias compensatórias, dificuldades ortográficas, falhas na compreensão textual e limitações associadas à memória operacional. O documento conferiu respaldo técnico às práticas de diferenciação já implementadas pela escola e orientou a elaboração de um Plano Educacional Individualizado, reconhecendo oficialmente que Alice não acessava o currículo escolar em condições equitativas.

Paradoxalmente, a formalização diagnóstica não produziu maior adesão ao suporte institucional. Ao contrário, intensificou a necessidade de discrição, tanto por parte da aluna, quanto da família, que passaram a negociar de forma ainda mais cuidadosa os limites da visibilidade do apoio. O diagnóstico, embora legitimador no plano pedagógico, tornou-se um elemento sensível no plano identitário, reforçando estratégias de distanciamento simbólico em relação ao Apoio à Aprendizagem.

As estratégias mobilizadas por Alice podem ser lidas à luz das contribuições de Goffman sobre o estigma e o controle da informação. Para o autor, quando a marca diferencial não é imediatamente perceptível, o indivíduo encontra-se na condição do desacreditável, situação em que o principal desafio não é a reação imediata dos outros, mas a gestão permanente daquilo que pode vir a ser revelado.

Nesses casos: "a questão que se coloca não é a da manipulação da tensão gerada durante os contatos sociais e, sim, da manipulação de informação sobre o seu defeito:

exibi-lo ou ocultá-lo; contá-lo ou não contá-lo; revelá-lo ou escondê-lo; e, em cada caso, para quem, como, quando e onde" (Goffman, 1975, p. 38).

No caso de Alice, o apoio pedagógico passa a operar precisamente nesse registro: não como recurso a ser recusado, mas como informação a ser rigidamente controlada. O diagnóstico, embora legitimador no plano institucional, torna-se um elemento potencialmente intrusivo nas interações cotidianas, exigindo vigilância constante sobre sua circulação.

A recusa de retiradas de sala, de anúncios públicos de adaptações e de qualquer associação visível ao Apoio à Aprendizagem não expressa a negação da dificuldade, mas uma estratégia ativa de gestão identitária, orientada pela preservação do pertencimento entre pares.

Diferentemente de outros estudantes acompanhados pela equipe, Alice nunca aceitou frequentar sessões regulares de apoio, ser retirada de sala ou receber acompanhamento visível durante as aulas. Qualquer menção pública a adaptações — como tempo estendido, sala separada ou provas diferenciadas — era prontamente recusada. As negociações ocorriam sempre em espaços periféricos: no corredor, à porta da sala, em conversas breves e em tom baixo, frequentemente iniciadas pela própria aluna, quando percebia que as demandas acadêmicas se tornariam mais difíceis de sustentar.

Esses encontros eram marcados por extrema cautela. Alice se aproximava da equipe de apoio com o corpo inclinado para dentro do espaço, olhar atento ao entorno, e solicitava ajuda de forma fragmentada: uma confirmação sobre instruções, a possibilidade de um ledor em avaliações específicas, a realização de provas separadas apenas em determinadas disciplinas. Mesmo quando aceitava essas acomodações, fazia-o sob a condição explícita de que nada fosse anunciado diante da turma e de que sua participação no Apoio à Aprendizagem permanecesse invisível aos colegas.

No espaço privado, contudo, a relação com o apoio assumia outro tom. Em conversas reservadas, Alice expressava o desejo de não ser vista naquele lugar, revelando não apenas o cansaço ante as exigências escolares, mas o peso simbólico de ser associada a uma categoria institucional que, naquele grupo específico, carregava significados muito particulares.

À luz da análise de Dubet (2003) sobre os processos contemporâneos de exclusão escolar, o caso de Alice pode ser compreendido não como uma recusa do apoio pedagógico em si, mas como uma resposta subjetiva à contradição estrutural da escola entre igualdade e mérito. Como observa o autor:

> O problema da exclusão escolar não se limita ao núcleo dos alunos com grande dificuldade. Pode-se considerar que ele provoca um

> efeito de halo sobre o conjunto da experiência escolar na medida em que aparece como uma ameaça difusa de exclusão relativa e revela uma contradição essencial da escola quanto ao lugar que é reservado ao sujeito e a suas responsabilidades. [...] Por um lado, dentro de seus próprios princípios e acompanhando a massificação, a escola afirma a igualdade de todos. Ela não afirma apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de talentos e potencialidades. [...] Por outro lado, não poderia ser diferente, a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem portanto perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis (Dubet, 2003, p. 40-41).

Essa contradição estrutural ganhava contornos muito específicos no grupo do ano escolar de Alice: a presença de um aluno autista amplamente aceito pelos colegas, que é acompanhado pelo Apoio à Aprendizagem desde a Educação Infantil, e de outra estudante com diagnóstico recente de TDAH com traços de autismo contribuía para a cristalização de uma imagem específica do que significa "ser do apoio".

O apoio, nesse contexto, estava fortemente associado a formas de diferença percebidas como visíveis, permanentes e legitimadas. Alice, cuja dificuldade se manifestava de maneira menos evidente e mais instável, não se reconhecia nesse lugar. A recusa do apoio, nesse sentido, não expressa uma negação da própria dificuldade, mas uma rejeição à posição social que o rótulo ocupa naquele universo relacional específico.

O caso de Alice revela como práticas de inclusão não operam apenas no plano pedagógico, mas participam ativamente da produção de identidades escolares e de hierarquias simbólicas entre diferentes formas de diferença. Ao recusar a visibilidade do apoio, Alice engendra estratégias de gestão da própria identidade, preferindo enfrentar dificuldades acadêmicas a ocupar publicamente uma posição que ameaça seu pertencimento entre pares.

O suporte, embora essencial para sua permanência escolar, precisa ser constantemente negociado para não se transformar em marcador social indesejado. É nesse espaço ambíguo – entre necessidade pedagógica, vergonha social e estratégias de invisibilização – que o caso se inscreve (Goffman, 1975; Becker, 1966).

4.3 CASO JULIANO: QUANDO A INCLUSÃO PRODUZ MEDO

Juliano era aluno do Jardim II, na Educação Infantil, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Tratava-se de uma criança extremamente comunicativa, com forte desejo de interação, sobretudo com adultos, mas também constantemente interessada em se aproximar das outras crianças do grupo.

Sua forma de interação, contudo, era marcada pela ausência de filtros sociais esperados para a faixa etária: atravessava falas, puxava colegas para brincar, pegava brinquedos sem mediação prévia e, por vezes, empurrava ao tentar se inserir nas atividades coletivas. Nenhuma dessas ações se configurava como agressão deliberada, mas, no contexto da Educação Infantil, podia causar susto ou desconforto em crianças pequenas.

Em razão dessas características, Juliano demandava acompanhamento contínuo das duas professoras (regente e assistente), especialmente nos momentos de transição: deslocamentos pela escola, organização da sala, início e encerramento das atividades. Falava com frequência, levantava-se durante as propostas, dispersava-se facilmente e precisava de constantes intervenções de contorno para reorganizar sua participação. Esse cuidado intensivo tornava sua presença altamente visível no cotidiano da turma e mobilizava uma quantidade significativa de atenção pedagógica.

Ao longo do ano, pelo menos cinco famílias distintas solicitaram reuniões formais com a coordenação e a direção da escola para exigir a retirada de Juliano do grupo. As queixas apresentadas acionavam um vocabulário recorrente: o aluno seria prejudicial ao aprendizado dos demais, representaria uma ameaça às outras crianças e estaria sendo protegido pelas professoras, que supostamente ignorariam os comportamentos inadequados em detrimento dos filhos dos reclamantes. A crítica dirigia-se não apenas à criança, mas à própria escola, acusada de omissão por manter Juliano na turma sem, inicialmente, oferecer um apoio individualizado visível.

Esse conjunto de reações pode ser interpretado à luz da noção de pânico moral, tal como formulada por Stanley Cohen (2002). Para o autor, pânicos morais mobilizam reações intensas e desproporcionais em relação aos fatos concretos. Nas palavras do sociólogo:

> As sociedades parecem estar sujeitas, de tempos em tempos, a períodos de pânico moral. Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas emerge e passa a ser definido como uma ameaça aos valores e interesses da sociedade; sua natureza é apresentada de forma estilizada e estereotipada […] [6](Cohen, 2002, p. 1, trad. nossa).

6 "*Societies appear to be subject, every now and then, to periods of moral panic. A condition, episode, person or group of persons emerges to become defined as a threat to societal values and interests; its nature is presented in a stylized and stereotypical fashion* […]" (Cohen, 2002, p. 1).

No caso analisado, práticas comuns da Educação Infantil, como aproximações corporais, dificuldades de autorregulação e impulsividade, foram reinterpretadas, no discurso adulto, como sinais de risco iminente, deslocando a criança do lugar de aluno para o de perigo potencial.

Esse enquadramento produz um processo de tipificação no qual os comportamentos de Juliano passam a ser lidos à luz do status simbólico que lhe é atribuído, fazendo com que a reação social – mais do que a conduta em si – contribua para a estabilização de um processo de estigmatização, cujos efeitos extrapolam o âmbito adulto e passam a circular também entre as próprias crianças.

Cohen acrescenta: "mais importantes são as consequências simbólicas e não intencionais do controle social como um todo. O desvio, em certo sentido, emerge e se estabiliza como um artefato do próprio controle social"[7] (Cohen, 2002, p. 6, trad. nossa).

O processo de estigmatização também pode ser aprofundado à luz da contribuição de Erving Goffman (1975), especialmente no que se refere à produção daquilo que o autor denomina de identidade deteriorada. Para Goffman, o estigma emerge quando há uma discrepância entre a identidade social virtual – aquela antecipada a partir de expectativas normativas – e a identidade social real do sujeito, levando à sua redução a um único atributo desacreditado.

Como já abordamos (ver seção 2), diante da presença de um traço percebido como desviante, o indivíduo deixa de ser considerado "criatura comum e total", passando a ser interpretado prioritariamente a partir desse marcador, o que o reduz a uma "pessoa estragada e diminuída" (Goffman, 1975, p. 6).

No caso de Juliano, a leitura reiterada de seus comportamentos, a partir da chave do perigo, produziu exatamente este deslocamento: a criança deixou de ser reconhecida em sua pluralidade de experiências e possibilidades para ser fixada em uma identidade ameaçadora, construída menos por suas ações concretas do que pelas expectativas normativas e pelos medos projetados pelo grupo adulto.

Esse deslocamento, produzido relacionalmente, também pode ser compreendido à luz da perspectiva interacionista de Becker (1966), para quem o desvio não constitui uma qualidade intrínseca do comportamento, mas o efeito da reação social que o define como tal. No caso de Juliano, práticas ordinárias da infância passam a ser reinterpretadas a partir de um enquadramento moralizante, de modo que a criança é progressivamente identificada não pelo que faz, mas pelo tipo de problema que supostamente encarna.

---

7 "[…] *more important are the symbolic and unintended consequences of social control as a whole. Deviance in a sense emerges and is stabilized as an artefact of social control.*" (Cohen, 2002, p. 6)

A resposta institucional foi clara ao afirmar que Juliano era um aluno de inclusão e que sua permanência no grupo fazia parte de um compromisso pedagógico e ético. Ainda assim, diante da pressão crescente das famílias, uma terceira professora de apoio, vinculada ao setor de Apoio à Aprendizagem, foi alocada na sala em tempo integral (antes do ocorrido, o suporte extra era pontual).

Curiosamente, a entrada da mediadora não apaziguou completamente os conflitos: os mesmos responsáveis que acusavam a escola de negligência continuaram a produzir narrativas de perseguição ao menino, agora sustentadas pela ideia de que o apoio chegara tarde demais.

Um dos efeitos mais sensíveis desse processo foi a circulação de discursos adultos entre as próprias crianças. Professores relataram que alunos de cinco anos passaram a verbalizar comentários e acusações dirigidas a Juliano com entonação e vocabulário claramente não infantis, reproduzindo falas escutadas em casa.

Tal dinâmica remete ao que Cohen (2002) descreve como a formação de consensos morais, nos quais a percepção de ameaça se difunde para além dos agentes diretamente envolvidos, sendo compartilhada e reforçada por diferentes atores sociais, inclusive aqueles que não dispõem de elementos empíricos para avaliá-la criticamente. Nesse sentido, o pânico moral não se restringe à reação inicial das famílias, mas passa a organizar práticas cotidianas e interações simbólicas no interior da instituição escolar.

Apesar do clima de tensão que se instaurou ao redor do caso, a escola tratou a situação com cautela e respeito, tanto em relação a Juliano quanto à sua família. A equipe manteve-se coesa, investiu na organização do apoio em sala e buscou garantir o bem-estar de todos os alunos do grupo.

Juliano permaneceu na turma até o fim do ano letivo, acompanhado de perto, com progressos observáveis em sua participação e sem demonstrar sinais evidentes de sofrimento emocional decorrente dos conflitos adultos. Em consonância com seu perfil, seguia socializando majoritariamente por meio de brincadeiras paralelas, mas demonstrava prazer em estar próximo das outras crianças.

No ano seguinte, com a reorganização institucional das turmas, um procedimento regular da escola, Juliano passou a integrar um novo grupo, agora acompanhado por uma mediadora 1:1, além da professora regente e da professora assistente. A trajetória do aluno, nesse sentido, evidencia não apenas os desafios da inclusão na Educação Infantil, mas, sobretudo, a forma como os processos de exclusão podem ser socialmente produzidos desde muito cedo, antes mesmo que as próprias crianças disponham de repertório simbólico para nomeá-los.

A trajetória de Juliano evidencia, assim, não apenas os desafios da inclusão na Educação Infantil, mas a forma como processos de exclusão podem ser socialmente produzidos desde muito cedo. Como aponta Cohen (2002), a identificação de determinadas situações como pânicos morais não implica negar a existência de dificuldades reais, mas chama atenção para a desproporcionalidade entre o evento e a reação social que ele suscita.

No caso analisado, a intensidade das demandas por afastamento do aluno contrasta com a ausência de episódios de violência deliberada ou de sofrimento manifesto entre as crianças, revelando como a inclusão pode se converter em foco de conflito institucional.

Mais do que uma resposta às práticas concretas da criança, observa-se a emergência de um pânico moral em torno da diferença, no qual famílias, discursos escolares e práticas cotidianas participam ativamente da construção de fronteiras simbólicas entre quem pertence e quem deve ser afastado — um processo que diz menos sobre o desvio em si e mais sobre os valores, ansiedades e hierarquias que estruturam o campo social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar, a partir de cenas etnográficas situadas no cotidiano escolar, os modos pelos quais práticas de apoio educacional participam simultaneamente da ampliação das condições de participação dos estudantes e da produção social da diferença. Ao acompanhar as trajetórias de Bernardo, Alice e Juliano em diferentes etapas da educação básica, foi possível evidenciar que o apoio não opera como um dispositivo neutro, mas como uma prática institucional atravessada por relações de poder, expectativas normativas, disputas por pertencimento e formas distintas de gestão da visibilidade.

Embora marcados por experiências escolares singulares, os três casos revelam regularidades importantes. Em todos eles, a diferença não se apresenta como atributo individual pré-existente, mas como resultado de processos relacionais que envolvem classificações institucionais, interações cotidianas, discursos familiares e práticas pedagógicas. O apoio educacional, nesse contexto, não apenas responde a necessidades de aprendizagem, mas participa ativamente da construção de posições sociais no interior da escola.

Um dos principais achados da pesquisa refere-se ao papel da visibilidade na produção dessas posições. Em Bernardo, o apoio torna-se marcador público de diferença por meio de procedimentos institucionais e interações aparentemente banais.

Em Alice, a visibilidade é objeto de negociação permanente, levando a estudante a desenvolver estratégias de ocultamento como forma de preservar seu pertencimento entre pares. Em Juliano, por sua vez, a diferença torna-se excessivamente visível, mobilizando reações coletivas de vigilância, medo e contestação. Considerados em conjunto, os casos sugerem que a experiência da inclusão depende não apenas da existência de recursos de apoio, mas também dos modos pelos quais esses recursos são organizados, comunicados e simbolicamente significados no cotidiano escolar.

As análises também evidenciaram que diferentes formas de diferença ocupam posições distintas na economia simbólica da escola. Alguns modos de participação apoiada tendem a ser mais facilmente legitimados e naturalizados, enquanto outros permanecem associados a expectativas de insuficiência, dependência ou ameaça. Nesse sentido, a inclusão não elimina processos de classificação e hierarquização; ao contrário, pode produzir novas formas de diferenciação, ainda que sustentadas por objetivos pedagógicos de equidade.

Os casos analisados permitiramm igualmente compreender que a estigmatização não decorre exclusivamente de características dos estudantes, mas das formas pelas quais informações, diagnósticos e práticas de apoio circulam nos espaços escolares. O rótulo emerge menos como descrição de uma condição individual do que como efeito de relações sociais que organizam expectativas, definem pertencimentos e delimitam formas consideradas legítimas de participação. A contribuição da perspectiva interacionista reside precisamente em deslocar o olhar do indivíduo para os processos sociais que produzem reconhecimento, classificação e exclusão.

Do ponto de vista institucional, os achados sugerem que políticas de inclusão, quando implementadas sem atenção às suas dimensões simbólicas e relacionais, podem gerar efeitos paradoxais. Procedimentos concebidos para ampliar oportunidades de aprendizagem podem, simultaneamente, produzir exposições involuntárias, reforçar fronteiras entre grupos e alimentar interpretações estigmatizantes. Mais do que discutir se a escola deve incluir, os resultados apontam para a necessidade de refletir sobre como a inclusão é organizada, narrada e vivida por estudantes, famílias e profissionais.

Ao adotar uma abordagem etnográfica ancorada na prática profissional da autora, o estudo também contribui para o debate metodológico no campo da sociologia da educação. As cenas analisadas demonstram que processos centrais da vida escolar frequentemente se manifestam em eventos aparentemente ordinários – um comentário no corredor, uma adaptação negociada discretamente ou uma reunião de responsáveis –, revelando a potência analítica das microinterações para a compreensão das dinâmicas de inclusão e exclusão.

Por fim, os resultados permitem retomar a reflexão de Dubet (2004) sobre os paradoxos da justiça escolar nas sociedades democráticas. Convocada simultaneamente a reconhecer singularidades, compensar desigualdades e promover desempenho, a escola opera em um equilíbrio permanentemente instável entre princípios que nem sempre são compatíveis. Os casos analisados mostram que as práticas de apoio educacional se inscrevem exatamente nesse ponto de tensão: ao mesmo tempo em que ampliam condições de acesso, participação e permanência, podem produzir novas formas de visibilidade, classificação e diferenciação.

Reconhecer esses paradoxos não significa questionar a importância da inclusão, mas fortalecer sua dimensão crítica. Mais do que um conjunto de procedimentos técnicos, a inclusão constitui um processo social atravessado por emoções, expectativas, disputas simbólicas e relações de poder. Compreender essas dinâmicas é condição fundamental para a construção de práticas educacionais que, além de garantir acesso e permanência, sejam capazes de produzir formas mais justas de pertencimento escolar.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. *Outsiders*: Studies in the sociology of deviance. New York: Free Press, 1966.

COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics*: The Creation of the Mods and Rockers. New York: Routledge, 2002.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Trad. Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/514. Acesso em: 5 jan. 2026.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Trad. Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4635. Acesso em: 5 jan. 2026.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). *Etnografia e educação*: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: https://books.scielo.org/id/8fcfr. Acesso em: 18 jan. 2026.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2742

CONSIDERAÇÕES SOBRE ÉTICA E LEGALIDADE EM UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA COM JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

Alef de Oliveira Lima[1]

RESUMO

O ponto de partida deste artigo foi o estudo etnográfico realizado junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2016 e 2018. Foi discutida a compreensão de uma ética própria às modalidades de pesquisa da antropologia e tentaremos instituir novas elaborações possíveis sobre o tema. Por meio das notas do diário de campo, do diálogo teórico e do detalhamento do trabalho de campo, foi exposto aos leitores os meandros e especificidades dos processos éticos, e por conseguinte, epistemológicos, próprios à prática etnográfica. Os resultados apontaram para a necessidade de uma reflexão de maneira acurada sobre a eticidade, não como um produto de relações formais ou matrizes documentais, mas como um aspecto de teor afetivo, moral e tensional próprio do relacionamento entre interlocutores e pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Etnografia; Educação; Ensino.

1 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7390-3679 - Filiação institucional: Universidade Federal do Ceará (UFC) - E-mail: aleflimaufrgs@gmail.com

CONSIDERATIONS ON ETHICS AND LEGALITY IN ETHNOGRAPHIC RESEARCH WITH YOUTH AND ADULTS AT THE COLÉGIO DE APLICAÇÃO OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

ABSTRACT

This article took as its starting point an ethnographic study conducted with students in the Youth and Adult Education (EJA) program at the Colégio de Aplicação (Laboratory School) of the Federal University of Rio Grande do Sul between 2016 and 2018. Here, we discuss the understanding of an ethics specific to anthropological research methods and attempt to propose new conceptualizations regarding the topic. Drawing on field journal notes, theoretical dialogue, and a detailed account of the fieldwork, I present to the reader the intricacies and specificities of the ethical - and, consequently, epistemological -processes inherent to ethnographic practice. The results point to the need for a rigorous reflection on ethicality: not as a product of formal relationships or documentary frameworks, but as an aspect characterized by affective, moral, and tension-filled dimensions within the relationship between interlocutors and researchers.

KEYWORDS: Ethics; Ethnography; Education; Teaching.

CONSIDERACIONES SOBRE ÉTICA Y LEGALIDAD EN UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA CON JÓVENES Y ADULTOS DEL COLEGIO DE APLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

RESUMEN

El punto de partida de este artículo es el estudio etnográfico realizado con alumnos de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, entre los años 2016 y 2018. Aquí discutimos la comprensión de una ética propia de las modalidades de investigación antropológica e intentaremos proponer nuevas elaboraciones sobre el tema. A través de las notas del diario de campo, el diálogo teórico y el detalle del trabajo de campo, expondré a los lectores los pormenores y las especificidades de los procesos éticos - y, por consiguiente, epistemológicos - propios de la práctica etnográfica. Los resultados señalan la necesidad de una reflexión rigurosa sobre la eticidad, no como un producto de relaciones formales o matrices documentales, sino como un aspecto de carácter afectivo, moral y tensional inherente a la relación entre interlocutores e investigadores.

PALABRAS CLAVE: Ética; Etnografía; Educación; Enseñanza.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Os desafios da ética na pesquisa etnográfica não são os mesmos que os enfrentados por uma discussão de caráter eminentemente teórico. No plano da prática, ressalta-se a fundamentação das atitudes éticas para a ciência antropológica, pois nesse caso ela está convencionada a um discurso de uma ética da responsabilidade (Weber, 2004). O objetivo principal deste artigo é problematizar o pano de fundo ético comum à retórica antropológica mediante a exposição de situações vivenciadas durante o trabalho de campo no programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS), entre os anos de 2016 e 2018.[2] Trata-se de um processo analítico de retomada de dados e percepções já presentes na minha pesquisa para a Dissertação realizada para o Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFRGS. Assim, a elaboração remete à dificuldade de conceber um esforço de eticidade completamente dialogal nas vivências da etnografia. Importa reconhecer e refletir sobre o quanto da ação do pesquisador-antropólogo é compreensível em uma instituição de ensino, somando-se ao fato de que, dentro de qualquer instituição escolar, existe o predomínio de uma relação de saber/poder caracterizando o espaço da prática profissional, que pode moldar, ou não, os próprios ritos de validação de uma pesquisa.

Assim, o texto segue uma proposta de organização em tópicos que se complementam e vão aos poucos adensando a reflexão. Na primeira seção, logo após esta breve contextualização, relato de maneira detalhada o desenho ético-metodológico da investigação. Em seguida, abordo as noções de anuência e consentimento a partir de uma ideia de legibilidade institucional e do reconhecimento do comportamento e da capacidade de objeção dos interlocutores. Posteriormente, avanço para examinar a possibilidade de investigar a aula como uma propriedade intelectual e quais são as consequências lógicas que advém disso. Sigo para um debate de cunho teórico-epistemológico sobre o desejo de saber do pesquisador-antropólogo e os limites de um paradigma da ética discursiva. A discussão acompanha uma tentativa de pensar, além do lugar burocrático, as características principais da pesquisa etnográfica nos contextos institucionais, em especial, os pedagógicos. Acrescento, no tópico subsequente, uma espécie de exercício etnográfico de observação do refeitório do Colégio de Aplicação,

2 O programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) acolhe um público heterogêneo, majoritariamente formado por pessoas da periferia que, por alguma razão, não concluíram o ensino fundamental ou médio. Suas idades variam de 18 aos 80 anos, ou mais. A EJA do Colégio de Aplicação funciona somente à noite e oferece práticas curriculares diversificadas. Para os fins da minha pesquisa de dissertação, acompanhei uma turma durante dezoito meses.

em que detalho justamente as opiniões dos estudantes sobre os professores e sua reação à minha presença do pesquisador. Por fim, retomo os pontos centrais do artigo, suas oportunidades reflexivas e o valor heurístico da prática etnográfica em recortes educacionais.

2 DESENHO ÉTICO-METODOLÓGICO

É particularmente na confluência das assimetrias institucionais que se localizam os primeiros desafios burocráticos do trabalho de campo, qualquer que seja ele. Durante o período inicial do trabalho etnográfico no Colégio de Aplicação, delineou-se a necessidade de submissão do escopo investigativo à análise da Comissão de Pesquisa (Compesq). De maneira geral, além de estabelecer premissas teóricas e metodológicas, procureiprocurou-se caracterizar a etnografia como um empreendimento fundamentalmente aberto, sobretudo quando assumo que a observação participante implica mudanças concernentes às perspectivas de construir o objeto de investigação. Logo, essa técnica de pesquisa, estranha para algumas tradições disciplinares, impossibilita tratar em moldes apriorísticos quaisquer que sejam as categorias, os conceitos e mesmos as maneiras de se engajar com os sujeitos. Lidar com pessoas no plano de uma perspectiva antropológica é, em alguma medida, se deixar ser afetado (Favret-Saada, 2015) e transformar esses afetos em mapas de conhecimento.

Nessa aproximação inicial, percebe-se então um conjunto de ritos de formalização, necessários evidentemente para o ingresso no campo. Alguns desses procedimentos, como lembra a antropóloga Mariza Peirano (2014), servem como processos de reconhecimento e identificação. Então, parte do que me foi solicitado já era algo esperado: foto para checagem, declaração de matrícula para a vinculação a UFRGS e um pré-projeto de pesquisa. Após alguns meses, recebi um parecer positivo da Compesq, que inclusive reconheceu a investigação preliminar, possibilitando-me a incorporação funcional das informações coletadas no primeiro período de campo. Com ressalvas, o parecer exigia que as entrevistas fossem feitas em horários que não se chocassem com as aulas. Afinal, o perfil do alunado era de alunos-trabalhadores e alunas-trabalhadoras. Qualquer investigação que os impossibilitasse de acompanhar o turno escolar geraria prejuízos. Em decorrência dessa exigência, todas as entrevistas que realizei foram em horários anteriores ou posteriores às aulas, previamente agendadas com os discentes. A comissão também pediu um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que foi entregue em anexo com o projeto. O TCLE tem alguns problemas, pelo menos para

mim, pois ele não estabelece de modo completo a inteligibilidade do esclarecimento necessário à pesquisa (Diniz, 2008).

Para contornar esse problema, optei por esclarecimentos sucessivos aos estudantes, respondendo a suas perguntas sobre os objetivos da pesquisa e garantindo o direito à confidencialidade e à não identificação. Portanto, todos os nomes usados aqui são fictícios e os discentes, até hoje, têm o meu contato e acesso pleno às transcrições das entrevistas mediante solicitação. Essa postura serviu de parâmetro para que a etnografia fosse compreendida como um esforço intelectual de engajamento mútuo e baseada na reciprocidade. As pessoas entregam suas histórias, algumas cálidas, outras divertidas, amorosas e conflituosas. Ser capaz de instituir um princípio de integralidade e dignidade a essas narrativas se tornou a pedra de toque das posturas éticas adotadas. No mais, o meu trânsito entre os discentes e interlocutores, sujeitos fundamentais do presente artigo etnográfico[3], estava estabelecido pelo alto grau de consentimento, entendendo-o não apenas por uma forma de tolerância à presença do pesquisador, mas como um registro de confiança e de sentimentos correspondentes.

É redundante dizer que os alunos sabiam o que eu estava fazendo, queriam participar e se autoindicavam para as entrevistas ou indicavam outros colegas. Na realidade, eles espalhavam de boca a boca a notícia da pesquisa, amplificando as chances de produzir entrevistas e coletar relatos. Minha presença do pesquisador se tornava visível na frequência das aulas, na participação no refeitório. Mas o TCLE, o parecer, a exigência dos documentos e o consentimento do alunado não são a mesma coisa nos fundamentos da eticidade da investigação. Os termos e matrizes documentais solicitados pela instituição garantem uma permissão formal à pesquisa, interna e legalmente falando. A legalidade e a ética não estão necessariamente no mesmo patamar. O consentimento, sim, é uma questão de eticidade, formulada no convívio de longo prazo, processada nas informações etnográficas e numa postura de responsabilidade do pesquisador. Já os registros documentais permitem apenas a inteligibilidade externa e engessada de pequenas partes e procedimentos metodológicos. Com isso, enfatizo que a legalidade não é garantia de ética. A questão tem uma espessura específica, já que as burocracias exigem o critério de legalidade como uma espécie de alvará para as pesquisas e pouco se discute o quanto essas formas legais condicionam que o investigador realmente tenha parâmetros éticos. Segundo informa a antropóloga Débora Diniz:

---

3 Aqui faço menção direta à prática etnográfica. Antes, porém, preciso apontar que todos os materiais de conteúdo empírico e parte da reflexão teórica se encontram na minha etnografia (Lima, 2018) produzida durante o mestrado em Antropologia Social. Portanto, a reflexão percorre materiais previamente trabalhados, em algum grau.

> [...] a matriz disciplinar para a regulação da ética em pesquisa no Brasil foram as Ciências Biomédicas. Muito embora a Resolução CNS 196/1996 tenha a pretensão de ser um documento válido para todas as áreas disciplinares, sua inspiração normativa e metodológica foram pesquisas no campo médico, o que imprime características disciplinares muito específicas e até mesmo estranhas à prática investigativa das Ciências Humanas (Diniz, 2008, p. 418).

Os efeitos da resolução se dirigem tanto ao engessamento das plataformas em que os projetos de pesquisa são submetidos como ratifica uma postura positivista à produção científica. Na atualidade, a Resolução 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde buscou referendar a particularidade do debate sobre a eticidade das pesquisas qualitativas, considerando formas múltiplas de consentimento e autorização, não restritas a termos formais. Existe, portanto, no teor da nova resolução, a necessidade de garantir a pluralidade das perspectivas teórico-metodológicas da área das humanidades, permitido assim que se inscreva no diálogo ético muito mais do que a formalidade requisitada nos comitês de ética. Meu orientador e eu, seguindo as orientações da Resolução 510/2016, tomamos como decisão a não submissão do projeto de pesquisa ao Conselho de Ética da UFRGS, devido ao fato de que a etnografia não se basearia na identificação dos interlocutores, bem como ocorreria em uma instituição pública, cujas informações e o modo de funcionamento gozam de transparência. Passo, então, a refletir de modo mais detalhado sobre essa dimensão ética nós próximos tópicos.

3 UMA DIFERENÇA ENTRE ANUÊNCIA E CONSENTIMENTO

Adentrar os espaços da escola requeria sempre a capacidade de estabelecer um grau de consentimento para a realização da pesquisa. Esse processo era feito, sobretudo, no acompanhamento das aulas. Os procedimentos utilizados eram relativamente simples. Primeiro, existia a minha apresentação ao professor da aula que iria observar. Como a etnografia não tinha o objetivo de estabelecer um "monitoramento", tampouco totalizar uma forma de observação exaustiva de todas as disciplinas, as minhas participações nas aulas da turma foram sendo cartografadas a partir do acolhimento de cada docente. Estabelecia as idas ao colégio combinando com os professores mais receptivos à abordagem que desenvolvia. A comissão de pesquisa do Colégio de Aplicação não exigiu nenhum termo de consentimento escrito para que os professores pudessem assinar. Havia o entendimento de que, como a pesquisa se desenrolaria na vivência com o alunado, as observações da aula eram fundamentais apenas porque representavam

o principal lugar de interlocução com a dinâmica cotidiana da escola. O projeto que submeti também mencionava que as visitas ao colégio seriam regulares, portanto, tinha o interesse em estar junto com os estudantes em diferentes âmbitos, para além da sala de aula. A minha condição de pesquisador, no entanto, não levava completamente em conta o conhecimento da etnografia pelos docentes, em especial, aqueles cuja presença em sala de aula era menos frequente, ou mesmo aqueles que desconheciam a técnica da observação participante enquanto escopo metodológico. Havia professores (efetivos) que me permitiam observar suas aulas, mas não me davam anuência para participar delas, entendendo que, de algum modo, isso produziria um prejuízo à sua ação didática. Esses reportavam suas queixas à equipe de coordenação da Educação de Jovens e Adultos e ela me repassava a justificativa deles. Nesse momento, decidi não acompanhar as aulas de nenhum docente com essa postura, por compreender que tal atitude inviabilizava meu engajamento. O restante dos professores que me acolheram em suas aulas ou compactuando com a proposta de participação permitindo que fizesse os exercícios, corrigindo os meus trabalhos, autorizando a coparticipação nas atividades em equipe.

Essa indefinição enfrentada em campo, na qual o etnógrafo assume atribuições discentes ao responder à chamada e realizar avaliações, evidencia o caráter essencialmente interpessoal e instável da inserção na topografia escolar. Esse fenômeno encontra paralelo na literatura da antropologia da educação, em especial nas formulações de Woods (1999), que conceitua a entrada do pesquisador na sala de aula como um exercício de negociação identitária, em que o profissional precisa tatear e construir papéis híbridos para ser assimilado pelo ecossistema escolar. Longe de ser uma ocorrência isolada, esse processo de empurrar o investigador para categorias preexistentes da cultura escolar reverbera a tese de Rockwell (1995) sobre a força que a escola cotidiana exerce na moldagem dos sujeitos.

Ao tentar "estranhar o familiar", o antropólogo depara-se com as pressões estruturais da instituição que, como forma de autoproteção ou simples enquadramento tático, tendem a neutralizar sua presença externa, enquadrando-o temporariamente na condição de um "aluno deslocado" ou assistente. No cenário brasileiro, Fonseca (1999) corrobora essa perspectiva ao mapear a recorrente "confusão de identidades" que perpassa a prática investigativa em recortes pedagógicos em que a etnografia é utilizada. O borramento das fronteiras entre o observar e o pertencer, vivenciado no Colégio de Aplicação da UFRGS, valida empiricamente o fato de que a legitimidade do fazer etnográfico não decorre de um estatuto de exterioridade intocável, mas sim de uma imersão relacional profunda em que o pesquisador se submete às assimetrias e exigências ordinárias que governam os próprios interlocutores.

Depreendem-se dessas situações meandros da etnografia em espaços de ensino- aprendizagem. Em especial, a marcação das assimetrias de poder que inscrevem e localizam o antropólogo no decorrer da pesquisa. A problemática do acompanhamento das aulas não veio da turma, ou dos alunos, que se mostraram receptivos no decorrer da pesquisa. Mas adveio da margem institucional de poder/saber que é a premissa da atuação professoral. Além dos discentes, o professor ou professora também apareceu como um sujeito demandante de esclarecimentos. Entretanto, o lugar ocupado pelos professores era diferente daquele que o corpo discente cultiva, e sua capacidade de objeção era maior também pelo fato de serem profissionais qualificados academicamente. As objeções, apesar de serem compreendidas pontualmente, revelaram que a própria pesquisa não era tão bem inteligível quanto o esperado, redundando em um "mal-estar" institucional sobre o qual o etnógrafo muitas vezes não tem controle.

Quando menciono a inteligibilidade da pesquisa antropológica nos ambientes de ensino especializado, quero enfatizar o quanto dos princípios analíticos, metodológicos e éticos da etnografia são cognoscíveis aos sujeitos implicados na atividade investigativa, para além dos próprios interlocutores[4]. David Mosse (2006), antropólogo britânico, adverte que o trabalho de construção do campo e da escrita etnográfica opera por uma epistemologia relacional. Para o autor, o escopo das pesquisas em organizações ou políticas públicas com qualquer tipo de comunidade de profissionais indica à possibilidade de objeção à análise antropológica. Assim, os questionamentos que o etnógrafo recebe em campo não apenas são deontológicos, mas implicam questões epistemológicas. As objeções dos agentes sociais de determinado espaço social às vezes fazem com que a atividade de etnografar aquele campo de relações seja qualitativamente melhor e, em outros casos, essas objeções transformam-se em obstáculos à etnografia. Mesmo por esse ângulo negativizado, as objeções podem ser trazidas ao texto como hierarquias que foram acionadas, isto é, medidas de autoproteção que permitem a descoberta mais clarificada de etiquetas tácitas para se movimentar nas topografias sociais.

É comum a qualquer tipo de trabalho de campo a dimensão implícita da imersão social. Para Roberto DaMatta (1987), a discussão desse valor tácito da inserção do noviço é feita por meio de um *rito de passagem*, tal como Victor Turner (1974) entende a construção dos novos *status* sociais de um indivíduo dentro das "comunidades tribais". A passagem de uma posição "limiar" para o reconhecimento do grupo é fundamental por indicar o processo de aprendizado das regras implícitas que atuam no cotidiano

4 Sem propor a obrigatoriedade de manuais metodológicos rígidos ou exigir dos interlocutores o domínio da teoria antropológica, defendo o esclarecimento mútuo. Diante da assimetria inerente entre pesquisador e sujeitos, a transparência funciona como uma medida de reciprocidade, evitando a alienação de qualquer uma das partes na produção do conhecimento.

daqueles sujeitos. Mas, o desdobramento complexo desse fato é que os *ritos de passagem* de uma instituição não são os mesmos vivenciados no decorrer da pesquisa; afinal, os estudantes já haviam me testado no seu campo de sociabilidade e a Compesq me deu o aval para entrar e sair do colégio. Pelo que compreendi, existia mais do que a própria comissão e corpo discente para se atentar enquanto etnógrafo. O corpo docente emergia com suas próprias expectativas em relação à minha pesquisa, o teor de análise e aos procedimentos éticos requeridos, confundidos, quase sempre, como procedimentos formais.

Acredito ser possível que parte dessa demanda se deva ao entendimento de que essa margem de poder ocupada pelo corpo professoral os caracterize como um *grupo up* (Schuch, 2010). O fato de não serem os "interlocutores privilegiados" da investigação não os impedia de indagar sobre o meu lugar no cotidiano da escola e dentro de suas aulas (os chamados *grupos up* são definidos, dentro da antropologia, como sujeitos que tradicionalmente não se encontram alijados de espaços de fala e poder). Nesse sentido, reconheço os docentes do Colégio de Aplicação, estabelecidos numa topografia legitimada institucional e socialmente, como sujeitos que "queriam pensar" acerca dos principais provimentos metodológicos, éticos e epistêmicos da investigação. Tomei como decisão produzir minha imersão com ações simples, mas firmes, de contínuos esclarecimentos.

Nas minhas apresentações, antes da entrada em sala, mencionava três aspectos: 1) estou fazendo uma etnografia com os alunos e alunas da EJA; 2) faço parte do mestrado em Antropologia Social da UFRGS; 3) a pesquisa consiste na observação participante. No meu entender, esses eram os aportes fundamentais, e eu tinha como pressuposto a divulgação antecipada da minha presença em sala de aula para os docentes. Tal fato não se confirmou totalmente, devido à renovação do corpo professoral, das licenças, e da entrada de novas questões na agenda da coordenação. Também era óbvio que os professores que me viam regularmente em suas aulas já me reconheciam. Outros, cujas aulas eu nunca frequentei, não sabiam sequer a minha fisionomia. O campo era de alguma maneira "parcializado" por isso.

Havia também os professores que se esqueciam do motivo da minha estadia e me inseriam na chamada, me exigiam trabalhos e avaliações, que eram feitas. Depois se davam conta de quem se tratava. Alguns simplesmente decidiram me tratar como mais um aluno. Essa maneira de tratamento foi completamente aceitável e bastante valiosa para a pesquisa, pois, referiam-se a algo mais que anuência ou autorização. Os professores que optaram por essa postura mostraram-se susceptíveis à pesquisa etnográfica por meio do seu consentimento livre e esclarecido. No tópico que segue, organizo

uma das principais ideias que surgiu durante o trabalho de campo. Nele examino uma questão peculiar no que concerne à etnografia da aula como espaço de conhecimento e exercício profissional.

4 A AULA É UMA PROPRIEDADE INTELECTUAL?

> "– Eu não entendo isso.... Os estagiários, os bolsistas vêm para acompanhar a aula e nos observar e não pedem nossa permissão, pedem só a do professor. É como se não fizéssemos parte da aula. Eles podem ver nossos erros, nossas dúvidas, ficamos expostos. Mas, é apenas ao professor ou professora que pedem autorização. O estranho é que nós, os alunos, somos a maioria na sala. Você pesquisa com a gente e não os professores, nós é que decidimos quem participa da nossa vida". (Diário de Campo, quarta-feira, 9 de maio de 2017).

Uma chave para interpretar a peculiaridade da etnografia diante das instituições escolares é apreender que, mesmo atuando com os discentes, no plano da interlocução, o etnógrafo se enreda no domínio de uma autoridade. Em particular, a produção dessa autoridade nos processos em que ela se presentifica em práticas e rituais: a aula. Talvez não seja exagero compreender que dentro das instituições existe a fabricação de práticas compartidas, mecanismos de atuação e *expertises* profissionais que aparecem como dadas. No entanto, a construção da aula na forma de um serviço ofertado ou um insumo à aprendizagem contém outros elementos, que tanto individualizam o docente com um traço autoral, quanto objetificam a aula como um produto heterogêneo de interações, saberes e improvisações. No intuito de esclarecer como esses elementos interagem e podem ser inteligíveis na pesquisa antropológica em instituições de ensino, uso uma definição da aula como propriedade intelectual, a fim de compreender a heterogeneidade do ato de ensinar e sua situacionalidade.

A definição comum para a propriedade intelectual vincula-se à conjunção de direitos intangíveis que são advindos do intelecto humano (Bocchino *et al.*, 2010). Potencialmente falando, os direitos à propriedade intelectual englobam as invenções da atividade humana, entre elas: a de ordem artística, industrial, descobertas científicas, garantias de comercialização, direitos inerentes à produção sonora e escrita (literária),

etc.[5] Marilyn Strathern, pensando na elaboração dos direitos culturais, afirma que a questão dos Direitos à Propriedade Intelectual (DPI): "[...] está em como tornar o conhecimento socialmente eficaz, como torná-lo transacionável – o conhecimento deve ser transformado em outra coisa, dotada de valor independente" (Strathern, 2015, p. 414,).

No caso de uma aula, de que maneira a ação professoral ganharia uma forma de conhecimento estabilizado separável e independente em relação ao seu contexto de uso? A autora ainda adverte que os DPI se tornam factuais na medida em que o conhecimento se torna manipulável à comercialização: a lucratividade possível é que possibilita a existência da propriedade intelectual. As aulas, oralmente feitas, cujos alunos participam e escrevem duas ou três anotações, não entram evidentemente nessa caracterização. Quando, porém, as aulas são gravadas, filmadas ou descritas no diário de campo ou anotadas em detalhes, a questão passa a ser a do suporte material como meio real de capturar uma prática.

A inscrição material da aula, seja ela descrita, filmada ou gravada, delineia-se como uma questão etnográfica complexa dentro da observação participante, pois viabiliza que as falas e ações de todos os envolvidos sejam catalisadas e registradas. Embora tenha optado por não gravar nenhuma das aulas acompanhadas, mantendo descrições parciais no diário, esse dilema analítico estende-se a qualquer pesquisador do espaço escolar ao evocar um segundo impasse: se a aula for compreendida como uma propriedade intelectual, quem seriam seus legítimos proprietários entre os atores presentes na sala? Longe de ser uma indagação meramente retórica, constata-se que a prática de ensino, os planejamentos e as formas de regência conferem ao docente um domínio tático sobre o seu desempenho. Todavia, essa centralidade é problematizada com as ações dos estudantes, cujas interrupções, conversas paralelas, indagações, comentários irônicos, discordâncias, apatias ou empatias com às disciplinas constroem solidariamente o ambiente pedagógico. Somam-se a isso as exigências formais do funcionamento dos sistemas escolares, materializados em currículos, diários de classe, cronogramas e avaliações periódicas.

Desse modo, a noção da aula com dimensão de autoria deixa de ser estática e passa demandar o reconhecimento de variadas instâncias materiais e imateriais, configurando o que se pode definir como uma coprodução autoral e multifacetada, conforme ilustra o seguinte registro de campo:

---

5 Cf a convenção que institui a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (assinada em Estocolmo em 14 de julho de 1967, modificada em 2 de outubro de 1979).
Disponível: http://www.marcasepatentes.pt/files/collections/pt_PT/1/2/10/Conven%C3%A7%C3%A3o%20da%20OMPI.pdf . Acesso em: 10 jun. 2023.

> Fazemos um círculo e a estagiária nos repassa uma folha de exercícios com palavras em espanhol e figuras aleatórias. Os grilos do lado de fora da sala atrapalham a explicação, o som é alto e desconcertante. Os alunos da primeira fileira, próximos à porta, disfarçadamente verificam seus *smartphones*. A turma tenta direcionar sua atenção mesmo com o barulho irritante. A atividade consistia em correlacionar a grafia à imagem. Líamos em voz alta, tentávamos fazer um som mais alto que os grilos enquanto as janelas eram fechadas. Nossas pronúncias eram corrigidas. Agora, os mosquitos nos atrapalhavam com seus zumbidos – a explicação continuou até a sineta tocar e o resto do conteúdo ficou para a próxima aula. (Diário de Campo, segunda-feira 31 de outubro de 2016).

Como se percebe, a aula estabiliza-se por mais de um sujeito, por mais de um tempo e pela descontinuidade ritual que se interpõe à ação do ensino. Torná-la objetificável, em termos de posse. Iria requerer a consideração de uma autoria múltipla e difusa, de difícil conceituação em termos de uma prática discursiva localizável. Entretanto, a autoridade professoral resiste a esse modo de categorização, pois, seu crivo de autoridade reside em uma relação de saber/poder mais ampla, envolvendo a experiência prática e a regência como moldes centrais para a aula. Cabe entender que esse tipo de poder, a partir do quadro institucional escolar, goza de prerrogativas que permitem manter um lugar autoral para os docentes:

> A autoridade – à diferença do simples poder, que pode surgir e se impor desde fora – emerge de uma rede de relações em que o sujeito da autoridade conseguiu se situar como um vértice. Não haveria autoridade sem a rede, mas a rede está, digamos recolhida nessa autoridade, e pode ser vista como se dela surgisse. De um modo muito semelhante, a autoria maneja um acúmulo de materiais e inspirações prévios, mas o faz constituindo-se numa nova origem, numa fonte. O autor não é um simples intermediário, do mesmo modo que o sujeito com autoridade não é apenas a expressão de um desígnio da rede (Calavia Sáez, 2013, p.74).

Durante o trabalho de campo, era frequente ouvir dos estudantes que gostavam do professor e não da disciplina. Aqui, diante da figura subjetiva da "função-

-professor", tal qual a ideia de Foucault (2006) de uma função-autor[6], que emerge mais claramente dentro da sala de aula, os estudantes assumem para si a atribuição de produzir uma atividade intelectual que é tanto criativa quanto especializada com certo grau de regularidade. O corpo docente é condicionado a essa prática nos objetivos didáticos de ensejar nesse outro, o aluno, um processo de aprendizagem escolar. Seja por meio de conceituações, exercícios, trabalhos ou avaliações (escritas, visuais e sonoras), destaca-se a necessidade de um efeito pedagógico no aprendiz, ou de modo contumaz, um aprendizado angulado com o que foi ensinado. Outra vez, destaca-se a múltipla condição autoral do professor: representante normativo e institucional, interposto na alteridade dos estudantes, vinculado também aos seus próprios esforços criativos em inovar de alguma maneira aquilo que para alguns pode ser enfadonho e desinteressante.

Todavia, ainda fica a dúvida de saber o quanto a aula é um "objeto intransitivo" em que a figura professoral brota como fonte passível de ser situada. A pergunta seria: existiriam as aulas sem os professores? A resposta é negativa, pois, de maneira geral, as práticas docentes só se materializam e são simbolizadas pelo professor. Quanto aos seus efeitos, eles dependem largamente do comportamento do alunado e dos critérios de receptividade que esse nutre. Em suma, existe na aula, como uma propriedade intelectual, a fusão e a cisão de elementos que tornam a questão bem mais complexa do que a simples aferição autoral.

As alteridades docentes e discentes, o registro de sua interação e a capacidade de diálogo que emergem das aulas produz um fato incrivelmente rico, que é ritualizado nas instituições escolares e, provavelmente, pode subverter a discussão da posse intelectual ao oferecer ao debate antropológico uma facticidade complexa e multissituada: a aula é um efeito interacional, ligada a alteridades distintas que figuram na sua própria fabricação. Os traços autorais não são traços, são mais como restos. São pequenas pistas que indicam que as alteridades que se presentificam na aula estabelecem um movimento autofágico em sua coprodução. A aula, poderíamos dizer, está mais para uma coisa viva do que para uma propriedade estática, comerciável ou objetificável. No campo fenomênico, diria, é tanto o processo de aprendizagem buscado na intenção do ensino, quanto o processo didático coextensivo ao impacto de uma aprendizagem.

---

6 O autor desempenha uma função que se estabelece para além de uma norma comercial. Ele sintetizaria uma aferição moral, proveniente da ideia de que a função-autor é um critério de autoridade. Aqui a ideia é balizar certa equivalência entre o professor na sua função de ensinar e os pressupostos de autoridade que esse cargo lhes impõe. Assim, depreende-se que o seu poder também se realiza no campo moral.

5 OS LIMITES DA ÉTICA DISCURSIVA E O DESEJO DE SABER

> A ética consiste essencialmente – é sempre preciso tornar a partir das definições – num juízo sobre nossa ação, exceto que ela só tem importância na medida em que a ação nela implicada comporta também, ou é reputada a comportar, um juízo, mesmo que implícito. A presença do juízo dos dois lados é essencial à estrutura (Lacan, p.364, 2008).

Uma das problemáticas que a discussão ética pode assumir dentro da produção de uma etnografia é aquela que institui o diálogo, ou a dimensão recursiva que se supõe na racionalidade entre as alteridades presentes na interlocução do etnógrafo. Quase sempre – esse valor recursivo e dialogal – forma-se muito mais como uma "utopia de transparência recíproca" do que uma descrição minimamente factual daquilo que é encontrado no campo. Não há tanta racionalidade, quanto existe, para fins antropológicos, racionalidades e sensibilidades que surgem em diferentes situações. Ocorre que, mediante o encontro cotidiano do etnógrafo e da instituição, o traçado da etnografia fia-se no transitar pelos espaços. Contudo, tal tráfego é sempre ambíguo e equívoco – a instituição, ela própria, não é uma totalidade. Torna-se evidente que ela não se deixa ver por toda sua extensão, até porque seria impossível seguir os incontáveis âmbitos que ela desdobra. Assim, seria inconcebível ao pesquisador tamanha tarefa. Nesse caso e em tantos outros, transparecer é um esforço necessário, mais sempre fracassado de decodificar um "juízo" de uma ação, seja do antropólogo frente à institucionalidade, ou seu contrário.

Interessa-me, particularmente nesse tópico, atentar para a reputabilidade de uma ética discursiva do pesquisador em campo, sobre seus procedimentos metodológicos, a "conquista" de seu objeto e suas necessidades investigativas. O quanto o antropólogo é racional no seu "desejo de saber"? O quanto à instituição estabelece implicitamente uma reputabilidade unilateral a esse desejo sendo, mesmo para o etnógrafo, um desejo opaco, indefinível e até desconhecido? As etiquetas tácitas da presente pesquisa no Colégio de Aplicação demandaram tornar meu "desejo de saber" um critério pedagógico para que a etnografia pudesse ser balizada pelas percepções éticas que eu remetia no projeto enviado. Em suma, subsistia na tentativa de encontrar um lugar ético para a minha etnografia, uma forma de compreender os limites que uma ética discursiva impõe ao trabalho de campo.

É difícil entender a experiência da pesquisa de cunho etnográfico. Não atentamos aos impactos subjetivos que ela desperta no etnógrafo. Talvez, menos do que um

projeto investigativo e factual, a etnografia se mostre por um desvelamento, sempre residual, das alteridades alheias. Alteridades se presentificam no texto e na vida do antropólogo. Assim, o debate que se interpõe sobre a interlocução da etnografia é mediado por um conjunto embaçado de vontades. Muitas vezes, essas motivações não se inscrevem facilmente no diálogo. O que (co)move o antropólogo? Por que esses sujeitos? Qual é o sentido, funcional e público, da sua pesquisa? Jacques Lacan (2008), a exemplo de um debate, minimamente análogo, dentro da área psicanalítica, refletiu sobre o "desejo de saber" do psicanalista. Para ele, o que impera na dimensão ética na psicanálise é uma função-desejante, seja ela a do psicanalista ou a do analisante. Logo, essa *ética do desejo* não comporta uma contabilização das vontades, um esclarecimento dos juízos morais, e tampouco a definição do *bem agir*. O desejo, enquanto mola da lógica do inconsciente, fundante do psiquismo, prevalece pela irrupção da ética discursiva e inscreve a incompletude dos diálogos com o outro – a própria incompletude é um filtro para a experiência ética. Com efeito, o que deseja o antropólogo? Alinha-se, nessa indagação o significado público da antropologia e sua peculiaridade em relação a outras áreas do conhecimento. No trabalho de campo, os estudantes costumavam perguntar: o que é antropologia? Antes mesmo que eu conseguisse abrir a boca, eles próprios se respondiam: "É aquilo das culturas e dos costumes, parece ser legal, é a coisa dos índios". De um jeito ou de outro, existe um conjunto de imagens já associadas à ciência antropológica. Redundante saber que a antropologia nasce marcada pelo colonialismo e que também se destinou a ser uma forma de conhecimento particular sobre os modos de existência de outras pessoas, e outros mundos. Buscando nos primórdios revelar a diversidade humana e, na atualidade, considerar a diversidade como modalidades vivas, humanas e não-humanas, imiscuídas de *políticas ontológicas* (Moll, 2008), a antropologia segue no seu *métier* reflexivo.

Na realidade, gostaria de acrescentar uma reflexão necessária: no caso da antropologia, a dimensão ética torna-se uma questão interpolar entre a busca por esclarecer o *modus* epistemológico de entender as vidas alheias e o grau moral daquele que diz algo sobre elas. Desejei, na escrita da etnografia, compor o lugar desses sujeitos dentro da topografia social do Colégio de Aplicação, analisando a volição e os motivos do retorno à escola. Assim, instituí nos meus procedimentos analíticos uma compreensão teórica sobre a aprendizagem e a escolarização enquanto instâncias sociológicas a serem problematizadas pela presente pesquisa. Mas esse nem sempre foi o desejo, ou a intenção, que nutri. Com as devidas precauções, podemos imaginar os efeitos do campo sobre o pesquisador. Ele passa a ocupar um espaço cada vez maior na vida de um sujeito antes alheio a suas demandas e desafios. Igualmente, a etnografia é sempre

um empenho coletivo, afetado por uma mistura de ideias. As alteridades inscrevem suas presenças ou ausências, enredamos nosso desejo na vontade do outro, na sua ilusão, nos seus sofrimentos, sucessos e decisões. Posso ilustrar um desses impactos com o meu diário de campo:

> Tudo estava com uma névoa espessa. A sensação era que aquilo não era real, mas eu podia tocar nos objetos, nas paredes e ouvir a voz de cada pessoa. Chego à sala de aula, os estudantes da EM2 estão inebriados, o professor que está sentado no birô bebe alguma coisa enquanto os alunos caem no sono. Volto da porta e sigo pelo corredor que se prolonga conforme eu ando, é tudo irreal, sem nexo. O corredor continua a se distender; parece um labirinto, a alternativa é andar. Tenho a impressão de ser vigiado. Finalmente alcanço o saguão de entrada, olho para um funcionário à minha frente, no meio do deserto social. Ele aproxima sua face, não tem boca, olhos, nariz, só um branco profundo. Escuto o que ele diz como que por telepatia: "Já são vinte e três horas. Hoje não tem branquinho". Não tem branquinho? (ônibus da UFRGS que circula no campus) Como eu vou voltar para casa, como saio daqui? São duas horas da manhã, acordo suado, mesmo a noite estando fria. Minha colega de quarto pergunta se estou bem. Respondo positivamente. Não consegui mais pegar no sono. Algo aconteceu nos meus sonhos sobre o Colégio de Aplicação. Era mais que real, meu trabalho de campo tinha agora um lugar onírico. (Diário de campo, domingo, 8 de novembro de 2016).

Um sonho é um sonho. Contudo, como encaixá-lo no teor discursivo de uma ética completamente racional? Roberto Cardoso de Oliveira (2004) espelha na ética prática da ciência antropológica as questões do agir, e de uma antropologia aplicada ou direcionada aos efeitos concretos das pesquisas em antropologia. O sentido de sua argumentação é entender o lugar de mediação cultural operado pelas diversas situações e cenários etnográficos em que foi chamado para mediar alguns conflitos (quase sempre interpostos entre as populações indígenas, o homem branco e atuação estatal) e estabelecer certo grau dialógico entre reinvindicações antinômicas. Sua postura se dirigiu a pensar uma esfera intermediária para a posição ética do antropólogo. Desse modo, o sentido moral implicado na ação antropológica fica no meio dos princípios universalistas e as particularidades culturais, balizando a disputa por diálogos cambiantes entre as duas pontas (trata-se de uma "mesoética").

Segundo Sérgio Paulo Rouanet (1990), a proposta de Cardoso de Oliveira baseia-se na *teoria do agir comunicativo* do filósofo Jürgen Habermas. De estilo parti-

cular, é o paradigma comunicacional que implica o esclarecimento recursivo por meio do acesso a linguagem entre os atores sociais, e que isso seria suficiente para unificar a busca por entendimento, subjacente a produção de uma conduta racional e eticamente orientada (Habermas, 2012). Não escaparia desse princípio filosófico a teorização dessa ética do discurso um conteúdo normativo que tão bem caracteriza as definições de um *dever ser*. Igualmente inserido no problema da inteligibilidade moral da pesquisa e de seus efeitos, perante o acordado e o feito. O que quero afirmar é que essa inteligibilidade se funda, sobretudo, a partir da etnografia, na impossível manutenção esclarecida e desinibida de um sentido ético propriamente universal, racional e articulável para o discurso antropológico.

O fato ético tem mais de uma dimensão. São dimensões opacas, pois só são sentidas como autocensura, ou vivenciadas quando o esclarecimento comunicativo falha na instauração do diálogo. Como comunicar o que não sabemos, conhecemos ou sentimos em relação ao próprio desenvolvimento da pesquisa e de seus caminhos? Existe, portanto, uma incomunicabilidade estrutural no tratamento das questões etnográficas que está vinculado ao repentino, àquilo que no campo se impõe performando à realidade. Dizer algo sobre o surpreendente da pesquisa está sempre aquém das reais possibilidades de uma relação minimamente ética. Pois ao dizer em exatidão o que procura o etnógrafo, ele engana-se em relação a sua prática ao afirmar *aprioristicamente* que ainda não sabe o que busca. Assim, ele arrefece sua própria investigação. A mistura é tanto enigmática quanto complexa – o comunicável e o inteligível não são dados evidentes na pesquisa antropológica. O etnógrafo trabalha então na marginalização e parcialização da sua inscrição epistemológica dentro daquele universo, pondo, nos aspectos específicos do seu artesanato, um grau de risco que para ele próprio não se encontra estabelecido. Não foi diferente no Colégio de Aplicação. Mesmo se o corpo docente era capaz de compreender "partes", "traços" e estágios da etnografia, faltava-lhe, num primeiro momento, uma visão mais dinâmica.

A relação ética não é opaca somente por ter um aspecto "desconhecido", mas também por ser vivificada constantemente na lida diária com os interlocutores. Os estudantes, em particular, aqueles que sustentavam a minha posição no compartilhamento das experiências do campo, detinham de modo mais esclarecido essa concepção dinâmica. A presença regular desse estranho, com nome e sotaque esquisitos, era facilitada porque eles concebiam a minha atuação por essa dimensão cotidiana de exposição da figura nos espaços que eles próprios frequentavam. As caronas, os papos no bar, as conversas pontuais incidiam e permitiam que a eticidade fosse conquistada, construída, reconstruída, estabelecida pelas considerações e ponderações que os discentes traceja-

vam. Entrava em jogo na elaboração de um *status* tanto ético quanto epistemológico, entre os alunos e eu: a valorização de sua espontaneidade em falar ou não acerca dos assuntos que lhes importavam, de confidenciar a mim os problemas de sua aprendizagem, os compromissos do retorno aos estudos etc.

Torna-se interessante, portanto, separar a dimensão moral – afetada pelas inclinações subjetivas, pelos afetos e pela autocensura do pesquisador em campo – da dimensão normativa/legal que rege a responsabilidade corporativa da profissão. Enquanto a moralidade tateia as incompletudes do cotidiano e as assimetrias interpessoais, a eticidade da pesquisa antropológica no Brasil encontra baliza histórica nas diretrizes da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Instituído originalmente na gestão de 1986–1988 e atualizado periodicamente, o Código de Ética da ABA sedimenta os direitos das populações estudadas e as obrigações dos investigadores. Recentemente fortalecido pela aprovação da Resolução ABA nº 01/2024, que define normas processuais específicas para o descumprimento de salvaguardas profissionais, esse arcabouço legitima a existência de Comitês de Ética específicos para as Ciências Humanas. Essa ancoragem institucional demonstra que a recusa à submissão a comitês de matriz exclusivamente biomédica não configura uma ausência de controle ético, mas sim o alinhamento a uma governança metodológica que compreende a proteção aos sujeitos a partir de uma ótica relacional e viva, e não puramente documental.

O que estabelece a baliza para a produção da ética em uma pesquisa etnográfica incorre em um registro de consentimento realmente comprometido com a socialidade do pesquisador e dos sujeitos. O comprometimento se estende ao uso das informações para os fins da pesquisa, a responsabilidade sobre o sigilo dos nomes e da identificação e sobre a forma de expor textualmente, ou por uso de imagens, as conclusões retiradas do trabalho. Desse modo, comprometer-se é um efeito de longo prazo, que não está apenas vinculado ao momento em que se faz a pesquisa, mas a todo o espectro de resultados que dela provém. É nesse aspecto que a ética discursiva toma sua posição limítrofe. A dimensão dialogal encobre, no seu assumido discurso, as implicações outras que se acham interconectadas ao que queremos definir como ética. Sejam o "desconhecimento" dos resultados, os "desejos" do etnógrafo, a capacidade de reconstruir e refazer os caminhos metodológicos e epistemológicos. Em suma, a ética não é desprovida de afetos, mal-entendidos, assimetrias e pessoalidade. O empenho é se debruçar sobre a importância desses variados elementos para se estabelecer uma medida de coerência. No sentido de conferir mais profundidade aos limiares da ética discursiva apregoada no agir comunicativo, insiro na discussão a compreensão da violência ética que a filósofa norte-americana Judith Butler (2017) apresenta como uma questão de proa para

entender as condições sociais e psicológicas em que a eticidade é constituída. Munida da teorização foucaultiana, da dialética hegeliana e de suas próprias incursões no campo psicanalítico, Butler argumenta sobre as reais possibilidades de uma interpelação ética refletiva. Para a autora:

> A opacidade do sujeito pode ser uma consequência do fato de se conceber como ser relacional, cujas relações primeiras e primárias nem sempre podem ser apreendidas pelo conhecimento consciente. Momentos de desconhecimento sobre si tendem a surgir no contexto das relações com os outros, sugerindo que essas relações apelam a formas primárias de relacionalidade que nem sempre podem ser tematizadas de maneira explícita e reflexiva. (Butler, 2017, p. 32).

Ademais, a ética sugere que seja possível resenhar a si mesmo enquanto um projeto funcional para relatar a imputabilidade das ações. O que se opõe a essa interpretação, pelo menos de acordo com a tematização de Butler, é que as relações diádicas e a normatividade do social possuem um grau de disjunção que essa ética do si mesmo, dialógica e reflexiva, não inscreve. Relatar a si mesmo, é, pois, uma tarefa de autoflagelamento na tentativa de produzir uma coesão racional em que apenas se tem atravessamentos cambiantes de alteridade: "[...] a vida pode ser entendida exatamente como aquilo que excede qualquer relato que dela possamos dar" (Butler, p.62, 2017). A antropologia lida justamente com o relato excedente de vidas e quase sempre a face ética do antropólogo é justamente a conjunção de uma vida atravessada em outras.

A crítica da filósofa espraia-se em mais direções, incorporando, de modo mais aberto, as influências filosóficas de Lévinas (1987) como autor de referência para indagar a centralidade da ética enquanto um encontro de alteridades. Para ela, teria que existir um debate de reconhecimento tanto individual, quanto social, no estabelecimento de qualquer forma de diálogo. É por esse aspecto que a ética é analisada na sua tematização enquanto um problema em que se opera pela multiplicidade de versões e posições no mundo. O desdobramento da ética instituída a partir de uma "violência simbólica" é que de fato ela não leva em consideração os excessos, a subjetivação, as aflições que se personificam em um sujeito parcialmente inteligível a *si próprio*, aos outros e aos seus desejos. Com esse argumento, a autora defende que a experiência ética seja um procedimento sensível de estar no mundo.

Diante dessas perspectivas, a definição de ética na etnografia pode ser vista como uma dimensão epistemológica e moral, espelhando na sua própria produção as condições sociais e estéticas que o conhecimento antropológico evoca. Dentro da

pesquisa com os estudantes, com os professores e com os funcionários, as questões de ordem ética acabam tomando fôlego por retratarem as posições sociais de cada interlocutor e por indicarem de que modo percebem a presença do pesquisador em campo. Essa constelação de fatores permite que os debates sobre ética, aqui referenciados, sejam, em larga medida, uma questão premente para se compreender o modo em que os diálogos são possíveis e tornam-se abertos.

Ainda assim é preciso ir um passo além e considerar que quando falamos em ética dentro de uma instituição de ensino, pelo menos no caso de uma pesquisa etnográfica, estamos nos referindo a uma situação social em que a experiência moral inclui assimetrias e subjaz o reconhecimento dos agentes em relação ao que é esperado pela instituição. Nesse sentido, é interessante incluir nas ponderações o grau de autonomia possível do pesquisador. Paul Ricoeur (2003), refletindo, sobre a relação entre a ética, a moral e a autonomia, admite a que legibilidade desses temas só é analisada no campo da *práxis*, pois "articula-se numa tríade em que o Si, o outro próximo e outro distante são igualmente honrados [...]" (p. 595). A pretensão do argumento do autor é incluir, ou melhor, esclarecer que o plano de fundo da prática detém uma premissa de igualdade, e que ao inserir a discussão da desigualdade a premissa se transforma em um sentimento idealizado. O pesquisador possui um domínio sobre a pesquisa, a instituição, no entanto, apreende sua autonomia perante o etnógrafo.

Nesse caso, a questão ética pode ser subsumida de uma dimensão que tanto se refere à legalidade quanto às assimetrias de poder, as quais se insurgiram com modalidades e constâncias distintas durante o trabalho de campo. Essa clivagem institucional manifestou-se de forma ambivalente. Por um lado, a coordenação do CAp/UFRGS mostrou-se aberta e atenciosa, chegando a reafirmar que o papel dos Colégios de Aplicação, instituídos na década de 1940, guarda a estrita função de atuar como polo de pesquisa educacional. Por outro lado, o corpo docente não se alinhou de maneira homogênea a essa abertura. Alguns professores adotaram posturas mais reservadas e menos amistosas, possivelmente pelo receio de que suas aulas estivessem sob escrutínio ou fossem alvo de julgamentos avaliativos. Diante dessas reações contrastantes, busquei demonstrar que a eticidade, longe de se configurar como um produto pré-configurado, é construída processualmente no cotidiano do campo. Trata-se de um exercício contínuo de negociação subjetiva, o qual implica o autoquestionamento por parte do pesquisador aliado à decodificação dos espaços de poder em que se adentra, operando tanto nos meandros da burocracia institucional quanto no tracejado de relações horizontais que se almeja tecer com os interlocutores.

6 UM CÓDIGO DE HONRA OU COMO DEVORAR OS PROFESSORES?

Às vezes pesquisar requer o aprendizado de habilidades de uma hora para outra, como um estado de alerta, pois, exige formas de trabalhar com as temáticas que vão sendo implicadas na pesquisa. Trago como exemplo a *derrisão* e as análises pontuais, que os estudantes tecem quando "vão se alimentar". Durante os vários períodos que passei no refeitório, observei que os estudantes estabelecem seu próprio modo de compreender as dinâmicas didáticas dos docentes:

> Na janta, me sento junto aos alunos da EM2. O refeitório parece não estar tão cheio quanto na segunda passada. Converso com Júlia e com outros alunos, Marcio e Renato, todos falam da última aula e o tom das queixas não é apenas de reclamação, mas contém certa análise factual. "Hoje a aula não foi tão boa. O semestre passado estava melhor, tudo era mais fluido. Sabe? Era mais sistemático, mais fácil de entender", diz Renato olhando para mim. Ele então dispara: "O que tu achas?" Respondo pela tangente: bem, não sei como era. Vim poucas vezes nessa disciplina no semestre passado. Júlia brinca, "claro que tu sabes, mas, não quer dizer". Olhando-me, e com o timbre grave de sua voz; Marcio que está na ponta da mesa, fala: "Não é só isso. Os exercícios da aula de hoje não tinham nada em comum com os da aula passada. Foi uma confusão só". Percebo com esses comentários o quanto os discentes prestam atenção nos professores e sobre elas/eles, tecem suas análises. (Diário de Campo, segunda-feira, 16 de outubro de 2016).

As conversas do refeitório não pararam por aí. Existiam classificações que, por vezes, categorizavam o professor, a aula e a disciplina, de acordo com uma tipificação secreta que os estudantes acordavam entre uma garfada e outra, enquanto forma de analisá-los. De modo peculiar existia uma alegria em compartilhar, na mesa de refeição, uma *expertise* sobre as didáticas usadas em sala. Era uma maneira de não se sentir coagido pela autoridade docente, ou de fazer com ela fosse destituída, provisoriamente, de suas prerrogativas de poder. Naquele espaço, entre pratos, garfos e facas, os pedaços de carne eram devorados e os alunos consumiam também os professores. O procedimento era simples: saímos da aula mais ou menos 20h30 e seguíamos até o refeitório improvisado na sala de atividades múltiplas, o lugar temporário, enquanto o antigo estava sendo reformado. Lá pegávamos os pratos e talheres. Entrávamos numa

fila, misturados com as outras turmas, e nos sentávamos nas mesas retangulares cujos assentos estavam sempre presos por uma barra de ferro:

> Na janta de hoje Seu Pedro conversa sobre a última aula, diz que o docente falava rápido demais e que não conseguia enxergar corretamente as palavras que estavam na folha, e por isso chegou atrasado para comer, ficou na sala "batendo cabeça". Carol, mais decidida em relação a sua análise, afirma: "acho que ele inventou aquele exercício na hora". Interrompida por Marcia, afirmando que "não era bem assim". O professor estava confuso, diz, baixinho Seu Pedro que está ao meu lado. Em tom de brincadeira, Carol, um pouco incomodada com a interrupção diz: "é mais a comida tá boa (sic)". (Diário de Campo, Segunda-feira, 16 de outubro de 2017).

O jantar é uma ação de extrema importância em decorrência do trabalho e das duplas jornadas. Os estudantes da EJA valorizam aquele pequeno intervalo de vinte minutos. Alguns não têm tempo (a maioria) de ir para casa e lanchar. Dentro do colégio até existe uma cantina em que eles podem comprar algo para se alimentar. No entanto, o horário de fechamento do estabelecimento não condiz com o horário de funcionamento da EJA. Quando não se tem janta, por um motivo ou outro, é difícil avisar aos alunos a tempo e corre-se o risco de ficar com fome. Quando as turmas se encontram, formam-se "macrogrupos", em que os estudantes de cada uma das classes escolhem uma mesa. Em diferentes ocasiões esses grandes grupos não são mantidos e existe uma maior capilaridade. O momento é de socialidade. Mesmo em outras mesas, as conversas sobre o professorado vão se tornando audíveis quando se presta atenção. A questão é bem mais do que "falar mal" da aula. Os estudantes operacionalizam uma análise, apontam falhas no planejamento, ironizam ou criticam certas atitudes e até expressam o que sentem quando os professores tomam posições em assuntos polêmicos ou narram algum causo de sua vida particular. Às vezes a discussão sobre a conduta e a regência do professor é feita no pós-aula, logo que toca a sineta da saída.

> Seu Pedro vai nos dar carona hoje. Eu e Carol entramos no carro, saímos um pouco antes de bater porque já tínhamos terminado as atividades. Seu Pedro comenta, já no volante, que aquele professor é "fraco", quer dizer, "ele não consegue explicar a matéria corretamente". Carol completa, não é que ele seja "fraco", na verdade é "desinteressado" (risos). Pergunto: "Já ouvi falar de aluno 'desinteressado', mas um professor é a primeira vez. Como é isso?" Carol responde, pode anotar: "O professor desinteressado não faz a gente aprender. A gente vê que ele sabe,

> mas parece que não se importa se estamos aprendendo". (Diário de campo, Terça-feira, 4 de abril 2017).

A reciprocidade de engajamentos é uma demanda entre os estudantes. A eles importa menos o conteúdo da aula e mais o quanto o professor está comprometido em *fazer com que os estudantes aprendam*. A implicância não é gratuita. Os discentes percebem se o professor vai bem na explicação, se o que faz está ancorado no mínimo planejado ou se o docente realmente está atento às cadências de seu ensino "para não fazer um tema atropelar o outro", como afirma Carol, uma amiga e interlocutora, que tenta pela terceira vez retornar aos estudos. O fato de fazer a refeição e analisar os professores é uma prática jocosa e possivelmente um momento de aliviar a tensão. Em certo instante, dentro do colégio, os papeis são invertidos e os estudantes *tornam-se aqueles que podem falar sobre os assuntos educacionais*. A ideia dessas comensalidades é digerir, metáfora auspiciosa, a posição de saber-poder, instaurada pela figura docente, a partir de uma *reversão de status* (Turner, 1974): subverter quem pode falar de quem, sem necessitar de um mascaramento. Alimenta-se e nutre-se das próprias queixas. Contribuições e reclamações pareciam conferir um estado de criticidade, uma "autorização" momentânea para que se possa dizer algo dos docentes, sem o filtro de uma hierarquia.

Parece-me que o refeitório é um lugar de limiaridade. Ali, no espaço comprimido das mesas e dos bancos, os estudantes podem fazer um tipo de compensação simbólica perante a assimetria institucional: fazer as refeições, se socializar e ao mesmo tempo estabelecer maneiras "não implícitas" de parodiar e analisar a atuação professoral, reafirmando justamente a delimitação de uma geografia de posições. Senti, nos instantes em que estávamos reunidos, quando a fome me impedia de ser mais atencioso com minhas anotações, que naquele momento o trato ético com os estudantes encontrava-se, agora, em outro patamar. A questão parecia revelar uma interpelação interna: o que fazer com essas informações e com a opinião dos estudantes a respeito do professorado?

Talvez a intrusão da minha presença tivesse que ser redimensionada para entender melhor o que os estudantes queriam dizer. Afinal, nem todos compartilhavam da mesma opinião e cada docente era visto na pessoalidade do tratamento que ofertava. Essa maneira de identificá-lo como uma pessoa querida, "gente boa" e de "bom coração" era uma forma de tornar inteligível para eles próprios que não se tratava de algo frio ou vazio de sentimentos. O peso da personalidade do professor incidia negativamente ou positivamente na análise:

> "Ela é prestativa, disposta e uma querida", diz Carol sobre a professora da última aula que teve na semana passada. Mas, todos os demais que estavam na mesa, incluindo, Marcia, contestavam as afirmações de Carol: "Tudo bem, mas uma coisa não tem relação com a outra. Continuo achando a aula monótona, sem dinâmica". "A gente perde um tempão lendo aquele texto", diz Seu Pedro enquanto tenta encaixar a alface nos dentes do garfo. (Diário de Campo, quarta-feira 24 de novembro de 2017).

Apesar da diferença de opiniões, todos pareciam concordar que, sim, Marcia tem razão. Mas Carol também. Esses "julgamentos camuflados" resultavam em atitudes práticas que os estudantes tomavam e por isso, nenhum afeto era deixado de lado. Todos eram computados. Assim, entre aulas "monótonas" e "interessantes", havia os docentes "interessados" e os "interessantes". O que não significa que essas categorias fossem tomadas como fatos estabelecidos. Avolumavam-se, aos arredores dessas tipificações, incoerências, relevâncias pontuais, comparações entre estagiários, bolsistas e professores. Existia uma dinâmica para codificar esses agentes sociais. As comparações geralmente eram feitas depois que o bolsista ou estagiário dava mais de uma aula. Só assim os estudantes conseguiam algum material de observação, fora a questão das faixas etárias, que entram em cena como marcadores da diferença e de penalização.

Todo o teor das tentativas de provocar os professores/estagiários funcionam como esquemas de conversa para incitar o docente a ser mais dinâmico em suas explanações. São formas de burlar a atenção, de incomodar colegas com os quais há antipatias. Tudo é acompanhado de um empenho em analisar até onde se vai à tentativa de ensinar. A questão é um pouco mais complexa. Essas provocações/provações compõem a sociabilidade dos discentes e de alguma forma sintetizam a sua situação frente à autoridade. Toda a sorte de práticas que parecem hostis, desatenciosas ou mesmos implicantes para com os professores podem, na medida de sua intenção, ser consideradas como atos de subversão, mais ou menos deliberados. Entram dentro dessas ações a subjetivação da escola como espaço disciplinar e os estudantes operam o desvio e a limiaridade de maneira que estabelecem *linhas de fuga, pontos de sublimação* para as rotinas institucionais.

As implicações que esses atos produzem também gozam de certa diversidade. Os estudantes entendem o seu papel. Como adultos, compreendem que devem se portar de tal forma. Mas nada impede que tenham, de fato, uma visão geral sobre o seu pertencimento e sobre as normas escolares. O que ocorre é que a irresistível sensação de mexer com os docentes opera como um lastro de existência da própria escola como instituição social. Essas posições definidas, não tão bem definitivas, informam lugares

e no interstício desses espaços, os discentes podem se liberar das "condutas esperadas". A sensação jocosa e brincalhona também é um aspecto simplesmente providencial. As rotinas cansativas dos estudantes solicitam um refresco. A dureza do retorno e o que ela acarreta às vidas familiares e profissionais não dispensa a possibilidade de fazer graça consigo e com toda a situação.

Imagino que dentre as questões levantadas por esse procedimento ritual de devorar os professores, o leitor se indague sobre o valor desse tema para apreensão da ética que fiz no tópico interior. Para compreender a valorização da minha posição entre os alunos, é bom ressaltar que eles me concederam suas reclamações, queixumes, derrisões e piadas, demonstrando que existia um regime de cumplicidade. Mais até do que a cumplicidade, existia o caráter de integridade que pesava sobre essas informações. O que fiz com elas? Enxertei como um tema irrelevante, dentro de uma dissertação qualquer, para mostrar que tinha acesso a "fofocas"? Não, delas retiro a relevância da ética como uma legibilidade entre o pesquisador e os interlocutores. Ora, até nessas "intrigas" verifica-se, na sua escuta, um código de honra.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei oferecer aos leitores um pouco do meu trabalho de campo em uma instituição de ensino, acompanhando uma turma de Educação de Jovens e Adultos. No artigo, optei por detalhar e resenhar a minha própria experiência sobre ética no interior de uma pesquisa etnográfica. Ficou evidente que existe uma diferença pouco problematizada na literatura geral sobre a temática, entre o que de fato considera ético e o que seria legal. Considero que as matrizes documentais e os processos burocrático que fiz para a permissão da minha pesquisa no Colégio de Aplicação fazem parte de uma dimensão eminente legal e diz respeito a um aspecto de reputabilidade e responsabilidade. Dito isso, essa dimensão serve justamente para garantir a existência de protocolos que garantem externamente a viabilidade e o reconhecimento da pesquisa, mas, do ponto de vista interno não abordam como é produzida a eticidade da investigação.

Por outro lado, a eticidade é talvez o aspecto mais complexo e que tem profundos efeitos epistemológicos no campo da antropologia. Durante diferentes momentos na história da disciplina o tensionamento sobre a ética originou debates interessantes como as postulações de Roberto Cardoso de Oliveira que discuti parcialmente nas páginas anteriores. A ideia de produzir consentimento tentando explicar para um povo autóctone, alheio as formalidades próprias dos ocidentais, o que é legalidade, direitos ou dados, seria um contrassenso. Ademais, a tradição, na prática etnográfica, é de que

um termo documental não garante a lisura do tratamento ético ao interlocutor. Nesse sentido, parte da ciência antropológica passou a adotar uma postura de uma ética discursiva, alinhada à tentativa de produzir "interpretações" coerentes, coesas e, no limite, alinhadas aos interesses dos sujeitos da pesquisa (Faulhaber, 2008). Aqui, entra em debate a capacidade da antropologia em produzir uma tradução cultural aos moldes de um campo enunciativo e comunicativo.

No trabalho de etnografia na EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS, acabei enfrentando essa ética que, na minha perspectiva, não permitia que os interlocutores se apropriassem da pesquisa enquanto um ato epistemológico em que estariam envolvidos. Assim, problematizei a maneira de produzir a eticidade na própria experiência etnográfica, não como mediação ou tradução, mas com seus embaraços, afetos, mal-entendidos, assimetrias, medos, intrigas. Com essa dimensão de diálogo, com seus tropeços e improvisos, fui construindo a relação com os discentes e eles foram me oferecendo as margens do seu mundo. No refeitório, por exemplo, é um dos lugares em que a eticidade do contato e do compromisso foi testada de maneira cabal. Dela depreendi essa posição situacional e liminar, efetivamente mais próxima a quem me cedeu parte de sua experiência naquele contexto. Mesmo com toda a opacidade inerente ao empreendimento da pesquisa. Parte desse processo foi esculpido através das notas do meu diário de campo e tem como aposta o fato que a eticidade não pode ser subsumida tal qual um véu transparente e transcendente, mas sim, no intuito de uma construção interacional com diferentes públicos, expectativas e desejos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). *Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia*. Atualizado na Gestão 2023/2024. Disponível em: https://portal.abant.org.br/codigo-de-etica/. Acesso em: 14 ago. 2026.

BOCCHINO *et al*, Leslie de Oliveira (Org.). *Publicações da Escola da AGU*: Propriedade Intelectual - conceitos e procedimentos. Brasília: Advocacia Geral da União, 2010.

BRASIL, Conselho de Saúde. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 9 set. 2018.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo*: crítica da violência ética. Tradução Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CALAVIA SAEZ, Óscar. "A ética da pesquisa na era da autoria: direito intelectual indígena, socialidade e invenção antropológica". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 28, n. 83, p. 73-85, 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. "O mal-estar da ética na antropologia prática". *In*: VÍCTORA, Ceres (Orgs.) *et al*. *Antropologia e ética*: o debate atual no Brasil. Niterói: EdUFF, p. 23-33, 2004.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando:* uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DINIZ, Débora. "Ética na pesquisa em Ciências Humanas – Novos desafios". *Ciências & Saúde coletiva*, Brasília, v. 2, n. 13, p. 417-428, 2008.

FASSIAN, Didier. "Introduction – Inquiry". *In*: FASSIAN, D. *Enforcing order*: an ethnography of urban policing. Cambridge: Polity Press, p. 13-33, 2013.

FAULHABER, Priscila. "Etnografia e tradução cultural em Antropologia". *Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas*, Belém, v. 3, n. 1, p. 1-4, 2008.

FAVRET-SAADA, J. "Ser afetado". *Cadernos de Campo*, São Paulo, n.13, p. 155-161, 2015.

FONSECA, Claudia. "Quando cada caso NÃO é um caso: reflexões sobre a pesquisa etnográfica em educação". *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

FOUCAULT, Michel. "O que é um autor?" In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos III – Estética*: literatura e pintura; música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-298, 2006.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós*: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1987.

LIMA, Alef de Oliveira. "*Onde há uma vontade, há um caminho*": uma etnografia da escolarização tardia na EJA do Colégio de Aplicação/UFRGS. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOL, Annemarie. Política Ontológica: Algumas ideias e várias perguntas. *In*: JÚNIOR, Nunes; ROQUE, R. (Org.). *Objetos impuros*: Experiências em estudos sobre a ciência. Porto: Edições Afrontamento, p. 63-77, 2008.

MOSSE, David. "Anti-social anthropology? Objectivity, objection, and the ethnography of public policy and professional communities". *Journal of the Royal Anthropological Institute*, v, 12, n.4, p. 190-225, 2006.

PEIRANO, Mariza. "A etnografia não é método". *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

ROCKWELL, Elsie (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

RICOEUR, Paul. Ética: "Da moral à ética e às éticas". *In*: CANTO-SPERBER, Monique (Org.). *Dicionário de ética e filosofia moral*. Vol.1. São Leopoldo: Ed. Unissinos, p. 591-595, 2003.

ROUANET, Sérgio Paulo. "Ética e Antropologia". *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 111-150, 1990.

SHUCH, Patrice. "Antropologia com *grupos up*, ética e pesquisa". In: SCHUCH, Patrice; VIEIRA, Miriam Steffen; PETERS, Roberta (Org.). *Experiência dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 29-48, 2010.

STRATHERN, Marilyn. "O que busca a propriedade intelectual?" In: STRATHERN, M. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, p. 407-437, 2014.

STRATHERN, Marilyn. *Parentesco, direito e o inesperado*: parentes são sempre uma surpresa. São Paulo: Unesp, 2015.

TURNER, Victor. *O processo ritual:* Estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

VAN GENNEP, Arnold. *Ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.

WEBER, Max. *Ciência e política*: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2004.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*: uma abordagem ecológica. Porto: Porto Editora, 1999.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2796

INFRAESTRUTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERNAMBUCO: EVIDÊNCIAS A PARTIR DO ÍNDICE DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR (IEPE)

João Gomes da Silva[1]
Wilson Fusco[2]

RESUMO

Este artigo analisou as condições de infraestrutura das instituições de educação infantil em Pernambuco por meio da aplicação do Índice de Infraestrutura Escolar de Pernambuco (IEPE). A pesquisa articula análise quantitativa, baseada em análise fatorial aplicada aos dados do Censo Escolar de 2024, com evidências qualitativas de caráter exploratório, obtidas por meio de questionário direcionado a gestores escolares. O índice é estruturado em três dimensões: infraestrutura física essencial e pedagógica, apoio e acessibilidade, e infraestrutura básica de funcionamento. Os resultados indicam a predominância de níveis intermediários e baixos de infraestrutura, com distribuição desigual entre os municípios. A análise espacial evidencia padrões diferenciados entre creche, pré-escola e unidades com oferta integrada. A incorporação das evidências qualitativas permite examinar a correspondência entre os registros administrativos e as condições efetivas de uso dos espaços, revelando discrepâncias associadas à adequação funcional da infraestrutura. A análise qualitativa, concentrada no município do Recife em função da baixa adesão institucional, evidencia a presença de estratégias de adaptação que viabilizam o funcionamento das unidades, mas não substituem a existência de infraestrutura planejada. O IEPE permite identificar variações territoriais e subsidiar o planejamento de políticas públicas, desde que interpretado em articulação com outras fontes de informação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Infraestrutura escolar; Desigualdades territoriais; Indicadores educacionais; Pernambuco.

1 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5774-2086 - Filiação institucional: Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) - E-mail: joaogs.ce@gmail.com

2 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1418-0423 - Filiação institucional: Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) - E-mail: wilson.fusco@fundaj.gov.br

INFRASTRUCTURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN PERNAMBUCO: EVIDENCE FROM THE SCHOOL INFRASTRUCTURE INDEX (IEPE)

ABSTRACT

This article analyzes the infrastructure conditions of early childhood education institutions in Pernambuco through the application of the Pernambuco School Infrastructure Index (IEPE). The study combines quantitative analysis, based on factor analysis applied to data from the 2024 School Census, with exploratory qualitative evidence obtained through a questionnaire administered to school managers. The index is structured into three dimensions: essential physical and pedagogical infrastructure, support and accessibility, and basic operational infrastructure. The results indicate a predominance of intermediate and low levels of infrastructure, unevenly distributed across municipalities. Spatial analysis reveals differentiated patterns among daycare centers, preschools, and institutions offering both stages. The incorporation of qualitative evidence allows for the examination of the correspondence between administrative records and the actual conditions of space use, revealing discrepancies associated with the functional adequacy of infrastructure. The qualitative analysis, concentrated in the municipality of Recife due to low institutional participation, highlights the presence of adaptive strategies that enable the functioning of institutions but do not replace the need for planned infrastructure. The IEPE makes it possible to identify territorial variations and to inform public policy planning, provided it is interpreted in conjunction with other sources of information.

KEYWORDS: Early childhood education; School infrastructure; Territorial inequalities; Educational indicators; Pernambuco.

INFRAESTRUCTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN PERNAMBUCO: EVIDENCIAS A PARTIR DEL ÍNDICE DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR (IEPE)

RESUMEN

Este artículo analiza las condiciones de infraestructura de las instituciones de educación infantil en Pernambuco mediante la aplicación del Índice de Infraestructura Escolar de Pernambuco (IEPE). La investigación articula un análisis cuantitativo, basado en análisis factorial aplicado a los datos del Censo Escolar de 2024, con evidencias cualitativas de carácter exploratorio, obtenidas a través de un cuestionario dirigido a gestores escolares. El índice se estructura en tres dimensiones: infraestructura física esencial y pedagógica, apoyo y accesibilidad, e infraestructura básica de funcionamiento. Los resultados indican la predominancia de niveles intermedios y bajos de infraestructura, con distribución desigual entre los municipios. El análisis espacial evidencia patrones diferenciados entre guardería, preescolar y unidades con oferta integrada. La incorporación de las evidencias cualitativas permite examinar la correspondencia entre los registros administrativos y las condiciones efectivas de uso de los espacios, revelando discrepancias asociadas a la adecuación funcional de la infraestructura. El análisis cualitativo, concentrado en el municipio de Recife debido a la baja adhesión institucional, evidencia la presencia de estrategias de adaptación que viabilizan el funcionamiento de las unidades, pero no sustituyen la existencia de infraestructura planificada. El IEPE permite identificar variaciones territoriales y subsidiar la planificación de políticas públicas, siempre que se interprete en articulación con otras fuentes de información.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil; Infraestructura escolar; Desigualdades territoriales; Indicadores educativos; Pernambuco.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é reconhecida no Brasil como Direito Fundamental de todas as crianças, nos termos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016). Esse direito não se esgota no acesso à creche e à pré-escola, pois supõe condições institucionais capazes de assegurar uma oferta educacional compatível com as necessidades próprias da infância.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 reforça esse entendimento ao estabelecer diretrizes operacionais nacionais relativas à infraestrutura, aos ambientes educativos e aos processos pedagógicos na educação infantil. Nessa perspectiva, a qualidade da oferta pode ser compreendida a partir da capacidade institucional de assegurar espaços adequados ao brincar, além de que a pedagogia do cotidiano se constitui com essa organização oferecida (Silva, 2023).

Neste artigo, analisa-se o Índice de Infraestrutura Escolar de Pernambuco (IEPE) como instrumento de mensuração das condições de oferta da educação infantil no estado. O índice é utilizado para descrever a infraestrutura das instituições e subsidiar a formulação de diagnósticos comparativos voltados à gestão pública, em diálogo com uma compreensão ampliada da qualidade educacional.

A análise da infraestrutura escolar na educação infantil não pode ser dissociada das desigualdades territoriais que caracterizam a oferta educacional no Brasil. Assim, municípios com menor capacidade de investimento tendem a apresentar condições mais precárias, o que repercute diretamente nas condições de atendimento às crianças. Nesse contexto, indicadores como o IEPE permitem identificar padrões de vulnerabilidade e oferecer subsídios analíticos para o planejamento de políticas educacionais voltadas à redução dessas disparidades.

A infraestrutura escolar deve ser considerada parte constitutiva das condições pedagógicas da educação infantil. Além de que, espaços adequados não se limitam a garantir segurança e acessibilidade, mas estruturam as possibilidades de interação, brincadeira e aprendizagem no cotidiano institucional (Santos; Vieria, 2025). Ao incluir variáveis como salas de leitura, áreas verdes e ambientes de acolhimento, o IEPE parte do pressuposto de que as condições materiais da escola influenciam diretamente as experiências educativas oferecidas às crianças.

Nesse contexto, o IEPE foi concebido como um instrumento capaz de articular análise estatística, reflexão pedagógica e subsídios para políticas públicas. Essa perspectiva interdisciplinar permite que o índice vá além de uma mera construção

técnica da infraestrutura escolar, oferecendo uma base analítica para a interpretação das desigualdades territoriais na educação infantil. Ao sistematizar diferentes dimensões da infraestrutura das instituições, o IEPE contribui para qualificar o debate sobre qualidade educacional e para apoiar decisões de planejamento educacional baseadas em evidências.

Dessa forma, o IEPE representa um instrumento construído a partir dos dados do Censo Escolar, com o objetivo de sintetizar diferentes dimensões da infraestrutura das instituições de educação infantil no estado. Assim, o índice é empregado como ferramenta analítica para examinar a distribuição territorial das condições de infraestrutura, permitindo identificar padrões de desigualdade entre municípios e oferecer subsídios ao planejamento de políticas públicas educacionais.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. A segunda apresenta o referencial teórico sobre infraestrutura e qualidade na educação infantil. A terceira descreve os procedimentos metodológicos utilizados na construção do índice. A quarta seção apresenta os resultados da aplicação do IEPE, combinando evidências quantitativas e qualitativas para os Centros de Educação Infantil (CEI). Por fim, a última seção reúne as considerações finais do estudo.

2 CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DESAFIOS À QUALIDADE

No contexto brasileiro, a qualidade na educação infantil constitui-se em diferentes articulações entre marcos legais e normativos, que estruturam as experiências educativas das crianças. Nesse aspecto, a qualidade está figurada nas condições além de toda disponibilidade de recursos e serviços, propiciando o desenvolvimento das crianças. A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 estabelece que essa qualidade envolve a garantia de ambientes planejados, seguros, acessíveis e afetivos, voltados ao brincar, à convivência e à expressão das crianças. Nesse aspecto, a infraestrutura escolar deixa de ser compreendida apenas como suporte físico e passa a integrar as condições pedagógicas da oferta educacional, incorporando dimensões relacionadas ao cuidado e à experiência infantil (Brasil, 2024).

O índice em análise insere-se nesse debate ao propor uma forma de síntese das condições estruturais das instituições de educação infantil. Ao reunir variáveis relacionadas à infraestrutura física, ao apoio e aos serviços básicos, o índice permite operacionalizar uma concepção ampliada de qualidade, articulando dimensões materiais às condições de oferta educacional. Nesse sentido, o IEPE constitui um instru-

mento analítico voltado à identificação de desigualdades e ao apoio ao planejamento de políticas públicas.

A literatura tem destacado a importância de considerar a infraestrutura escolar como dimensão associada às desigualdades educacionais. Rodrigues e Silva (2025) ressalta a necessidade de indicadores capazes de captar as variações regionais nas condições de oferta, evidenciando como os aspectos estruturais afetam as oportunidades disponíveis para as crianças. De forma convergente, Silva (2023) argumenta que os espaços lúdicos são expressos nas condições do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Santos e Silva (2025), por sua vez, argumentam que a vulnerabilidade educacional também se expressa nas condições de acolhimento oferecidas pelas instituições. Em conjunto, essas abordagens apontam para a necessidade de analisar a infraestrutura escolar como parte das condições que estruturam as experiências educativas na infância.

A discussão sobre qualidade na educação infantil também tem sido associada à ampliação dos critérios de avaliação das políticas educacionais. Barbosa *et al.* (2014), ao analisarem o Plano Nacional de Educação (2024–2034), destacam a necessidade de incorporar dimensões relacionadas à equidade, à diversidade e às condições de oferta na definição da qualidade. Essa perspectiva reforça a importância de considerar a infraestrutura escolar como parte dos elementos que estruturam a oferta educacional e influenciam a distribuição das oportunidades entre diferentes contextos territoriais.

Guimarães e Melo (2025) destacam que os ambientes educativos constituem espaços de expressão e construção cultural, devendo ser planejados com intencionalidade pedagógica, afetiva e política. Nessa mesma direção, Vasconcelos *et al.* (2021) argumentam que as condições de infraestrutura impactam o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças, e que o cuidado deve ser entendido como parte constitutiva da ação pedagógica, envolvendo práticas de alimentação, higiene, descanso e proteção emocional. Essas abordagens convergem ao indicar que a infraestrutura escolar participa ativamente da organização das experiências educativas na infância.

Essa abordagem articula-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na educação infantil. Essas diretrizes pressupõem práticas pedagógicas que considerem as especificidades da infância e a diversidade de contextos em que as crianças estão inseridas (Freire, Guimarães, 2020; Lima, 2025).

A literatura discutida indica que a infraestrutura escolar deve ser analisada como parte das condições de oferta da educação infantil, articulando dimensões materiais, pedagógicas e territoriais. As contribuições apresentadas convergem ao destacar que os espaços educativos influenciam as experiências das crianças e participam da

produção de desigualdades na oferta educacional. Nesse intuito, a análise da infraestrutura escolar permite compreender aspectos centrais da organização da educação infantil e das condições em que se realizam as práticas pedagógicas, evidenciando como tais dimensões se articulam na produção de contextos desiguais de atendimento.

Embora a infraestrutura seja frequentemente utilizada como dimensão analítica das condições de oferta da educação infantil, a literatura internacional sobre qualidade educacional tende a enfatizar outros elementos, como as interações pedagógicas, o ambiente relacional e as práticas institucionais (OECD, 2018; UNESCO, 2015). Essa diferença de enfoque indica que indicadores estruturais captam aspectos relevantes da oferta, mas não esgotam a complexidade dos processos educativos. Além disso, estudos clássicos sobre economia da educação apontam limites na associação direta entre insumos escolares e resultados educacionais, sugerindo que a disponibilidade de recursos não se traduz automaticamente em melhoria da qualidade (Pritchett, 2013). Dessa forma, a construção de índices sintéticos, como o IEPE, requer cautela analítica, uma vez que a agregação de variáveis pode reduzir a sensibilidade a dimensões qualitativas do cotidiano escolar. Assim, a infraestrutura deve ser compreendida como uma dimensão necessária, mas não suficiente, para a análise da qualidade da educação infantil, exigindo articulação com abordagens capazes de captar a funcionalidade dos espaços e sua relação com as práticas pedagógicas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PONDERAÇÃO DO IEPE

A análise fatorial foi empregada para identificar estruturas latentes nas variáveis de infraestrutura, conforme Favero *et al.* (2009) e Hair *et al.* (2009). A técnica examina o padrão de correlação entre variáveis observadas, permitindo agrupá-las em dimensões que sintetizam relações subjacentes. No contexto deste estudo, sua aplicação fundamenta a construção do índice a partir de conjuntos de variáveis correlacionadas, definindo empiricamente as dimensões do IEPE.

A aplicação da análise fatorial permite identificar agrupamentos de variáveis com base em seus padrões de correlação, possibilitando a definição das dimensões que compõem o IEPE. A partir dos resultados obtidos, os fatores são utilizados para estimar escores fatoriais e estabelecer a contribuição relativa de cada dimensão na composição do índice, conforme os procedimentos descritos em Hair *et al.* (2005).

Desse modo a referida técnica parte do pressuposto de que cada variável observada pode ser representada como uma combinação linear de um número reduzido de

fatores latentes comuns, acrescida de um termo de erro específico. O modelo pode ser representado conforme a Equação 1:

$$Xj = \lambda j_1 F_1 + \lambda j_2 F_2 + \ldots + \lambda jm Fm + \varepsilon j \quad (1)$$

Sabendo que Xj representa a variável observada padronizada; F*m* corresponde aos fatores latentes; λj*m* corresponde à carga fatorial da variável j no fator *m*; e εj refere-se ao erro específico. No contexto deste estudo, esse modelo permite identificar a contribuição das variáveis observadas para a estrutura das dimensões da infraestrutura escolar.

Os escores fatoriais das dimensões do IEPE foram estimados conforme a Equação 2:

$$Di = \sum_{j=1}^{n} wj \,.\, Zij \quad (2)$$

Considerando que, Di representa o escore da dimensão D para a escola i; Zij corresponde ao valor padronizado da variável j para a escola i; e wj refere-se ao peso associado à variável j, derivado dos resultados da análise fatorial.

A definição das dimensões considerou os padrões de correlação entre as variáveis, identificados pela análise fatorial, em articulação com parâmetros normativos e contribuições da literatura sobre qualidade da infraestrutura escolar. Com base nesses critérios, foram estabelecidas três dimensões.

A dimensão 1 reúne variáveis associadas ao espaço pedagógico, incluindo destino de lixo, esgoto sanitário, banheiro infantil, sala de professores, sala multiuso, sala de leitura ou biblioteca e acesso à internet. A dimensão 2 contempla elementos relacionados ao acolhimento, como dormitório para crianças, refeitório, parque infantil, área verde, acessibilidade, atendimento educacional especializado e transporte escolar. A dimensão 3 abrange serviços essenciais ao *funcionamento* das unidades, incluindo abastecimento de água, fornecimento de energia e alimentação.

O índice foi construído com o objetivo de sintetizar as condições de infraestrutura das creches e escolas de educação infantil no estado de Pernambuco, além de subsidiar o planejamento educacional em nível municipal. Conforme apresentado no Quadro 1, as dimensões foram definidas a partir dos fatores extraídos na análise fatorial, sendo compostas por conjuntos de variáveis correlacionadas. Os escores fatoriais resultantes foram utilizados na construção do IEPE permitindo a atribuição de pesos

diferenciados às variáveis, considerando as especificidades que o método atribui ao índice.

Quadro 1: Variáveis utilizadas na composição do IEPE, para etapa da educação infantil dos municípios de Pernambuco

Grupos	**Variáveis**
Variáveis de filtro	CO_ENTIDADE, CO_MUNICIPIO, IN_ DEPENDENCIA, LOCALIZAÇÃO
Infraestrutura Física essencial e Pedagógica (D1)	DESTINO_LIXO, ESGOTO_SANITÁRIO, BANHEIRO_INF, SALA_PROFESSOR, SALA_ MULTIUSO, INTERNET, BIBLIOTECA_SL_ LEITURA, ESP_PEDAG_ADEQ.
Infraestrutura de Apoio e Acessibilidade (D2)	DORMITÓRIO, REFEITÓRIO, PARQUE_ INFANTIL, ÁREA_VERDE, ACESSIBILIDADE, TRANSPORTE_ESCOLAR, ATD_ ESPECIALIZADO, AMB_MULTIDISC.
Infraestrutura Básica de funcionamento (D3)	ALIMENTAÇÃO, ABST_ÁGUA, ABAST_ ENERGIA

Fonte: Elaborado a partir do Censo Escolar de 2024 (INEP).

Cada dimensão corresponde a um conjunto de características que, de forma articulada, contribuem para a avaliação da infraestrutura das creches e pré-escolas. A contribuição relativa de cada dimensão na composição do índice foi estimada com base na variância explicada pelos fatores, conforme os resultados da análise fatorial. Esse procedimento permite ponderar as variáveis de acordo com sua capacidade de representar as condições estruturais das unidades de educação infantil.

Os autovalores apresentados na Tabela 1 indicam a proporção da variância explicada por cada fator, constituindo um critério central para a definição das dimensões do índice. Com base nesses valores, foram identificados os fatores mais relevantes, permitindo agrupar variáveis com padrões de correlação semelhantes em dimensões específicas. Conforme Favero *et al.* (2009), autovalores mais elevados indicam maior capacidade do fator em explicar a variância do conjunto de variáveis analisadas.

Em termos numéricos, os resultados indicam que o Fator 1 associado à dimensão de infraestrutura física essencial e pedagógica, concentra a maior parcela da variância explicada, correspondendo a 42,3% do total. Esse resultado evidencia a maior contribuição relativa desse conjunto de variáveis na composição do índice.

Tabela 1: Autovalores, variância explicada e pesos das dimensões do IEPE

Dimensão	Baseada em Fator	Autovalor	Variância explicada	Peso proporcional
Infraestrutura Física essencial e Pedagógica (D1)	Fator 1	3,876	22,800	0,423
wInfraestrutura de Apoio e Acessibilidade (D2)	Fator 2	2,808	16,518	0,306
Infraestrutura Básica de Funcionamento (D3)	Fator 3	2,477	14,569	0,271
Total		9,161	53,887	1

Fonte: Elaborado a partir do Censo Escolar de 2024 (INEP).

Os coeficientes utilizados na equação do IEPE correspondem a 0,423 para a dimensão de infraestrutura física essencial e pedagógica, 0,306 para a dimensão de apoio e acessibilidade e 0,271 para a dimensão de infraestrutura básica de funcionamento. Esses valores são proporcionais à variância explicada por cada fator, conforme os resultados da análise fatorial.

A formulação do índice pode ser expressa conforme a Equação 3:

$$IEPE=0{,}423 \cdot D_1+0{,}306 \cdot D_2+0{,}271 \cdot D_3 \quad (3)$$

Sabendo que, D_1 corresponde à dimensão de infraestrutura física essencial e pedagógica, D_2 à dimensão de apoio e acessibilidade e D_3 à dimensão de infraestrutura básica de funcionamento.

Portanto, a construção do IEPE com base na análise fatorial permite ponderar as dimensões de acordo com sua contribuição para a variância explicada do modelo. Esse procedimento possibilita sintetizar diferentes aspectos da infraestrutura das unidades de educação infantil em um indicador único, mantendo coerência com os parâmetros adotados para a avaliação das condições estruturais.

3.1 DEFINIÇÃO DAS DIMENSÕES DO ÍNDICE

Com o objetivo de facilitar a interpretação dos valores do IEPE, foi adotado um modelo de categorização baseado em níveis de infraestrutura. Essa abordagem permite classificar municípios ou unidades escolares em diferentes estágios de desenvolvimento, a partir de uma estrutura interpretativa associada às condições da infraestrutura escolar.

Para definir essa classificação, utilizou-se a divisão dos valores do IEPE em quartis. Esse procedimento permite segmentar as unidades de análise em quatro grupos com perfis relativos, associados a níveis de infraestrutura escolar: i) infraestrutura crítica; ii) infraestrutura fragilizada; iii) infraestrutura razoável; e iv) infraestrutura adequada.

O Quadro 2 apresenta o índice distribuído em intervalos que correspondem às categorias da divisão em quatro faixas interpretativas de infraestrutura. A faixa de 0,00 a 24,95 corresponde à condição de infraestrutura crítica, caracterizada pela ausência ou precariedade de serviços básicos. O intervalo de 24,96 a 50,00 refere-se à infraestrutura fragilizada, indicando a presença parcial desses serviços. As unidades com valores entre 50,01 e 74,96 são classificadas como de infraestrutura razoável, com condições mínimas asseguradas. Por fim, valores superiores a 74,96 correspondem à categoria de infraestrutura adequada, indicando maior disponibilidade de recursos e condições estruturais.

Quadro 2: Categorização do IEPE, segundo o nível de infraestrutura ofertada pelos Centro de Educação Infantil (CEI)

Categoria	Intervalo numérico	Critério de classificação
Infraestrutura crítica	IEPE ≤ 24,95	Ausência ou precariedade dos serviços básicos universais
Infraestrutura fragilizada	24,96 ≤ IEPE ≤ 50,00	Serviços essenciais garantidos, com infraestrutura pedagógica limitada
Infraestrutura razoável	50,01 ≤ IEPE ≤ 74,96	Estrutura pedagógica mínima assegurada com potencial de evolução
Infraestrutura adequada	IEPE > 74,96	Maior disponibilidade de serviços e recursos estruturai

Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise dos intervalos do índice, articulada às contribuições teóricas de Santos e Silva (2025), reforça a compreensão da avaliação da educação infantil como um processo contextualizado, capaz de revelar tanto as carências estruturais quanto os avanços na promoção de ambientes educativos mais equitativos e inclusivos.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa permitem sustentar que o índice proposto ultrapassa a dimensão descritiva, ao possibilitar a análise das condições de infraestrutura das unidades de educação infantil de forma sistemática. O IEPE, por sua vez, constitui um instrumento de diagnóstico que viabiliza a comparação entre diferentes contextos e pode subsidiar a formulação de políticas públicas orientadas por evidências.

3.2 ABORDAGEM QUALITATIVA E TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS DO ÍNDICE

Ao operacionalizar a escuta da gestão, foi elaborado e aplicado um questionário misto, online, via Google Forms, construído com base nas variáveis utilizadas no Censo Escolar, de modo a alinhar as respostas às dimensões que compõem o IEPE. O instrumento foi composto por questões fechadas e abertas, organizadas em três blocos correspondentes às dimensões do índice: i) infraestrutura física essencial e pedagógica; ii) infraestrutura de apoio e acessibilidade; e iii) infraestrutura básica de funcionamento. As questões fechadas foram utilizadas para identificar a existência ou não de determinados elementos da infraestrutura e permitir sua comparação com os registros do Censo Escolar. Por outro lado, as questões abertas possibilitaram aos gestores descrever situações relacionadas às condições de uso dos espaços, às limitações estruturais e às estratégias de adaptação adotadas pelas unidades.

A inclusão da perspectiva dos gestores fundamenta-se na premissa de que indicadores educacionais devem considerar o contexto de uso das estruturas escolares. Minayo (2010), Rodrigues e Silva (2025) e Sá e Henrique (2019) argumentam que a validação de métricas de infraestrutura requer a incorporação de percepções situadas, de modo a evitar diagnósticos que desconsiderem as condições de uso e a funcionalidade efetiva dos equipamentos.

A triangulação metodológica integra os resultados quantitativos com as informações qualitativas, contribuindo para a avaliação da consistência analítica do índice. Esse procedimento permite examinar a correspondência entre os resultados estatísticos e a experiência dos gestores, fortalecendo a análise das condições de infraestrutura na educação infantil.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os convites foram encaminhados às secretarias municipais de educação de Pernambuco, com o objetivo de alcançar gestores de instituições de educação infantil. Contudo, somente a secretaria municipal de Recife respondeu favorável ao convite. Essa etapa do processo de validação do índice, através dos relatos, apresentou baixa adesão institucional, uma vez que somente 2 escolas das 9 retornaram ao contato inicial. Ao final do processo de coleta, foram obtidas respostas de duas instituições: uma que oferta exclusivamente a etapa da creche e outra que atende simultaneamente à creche e à pré-escola.

Em razão da baixa adesão institucional, a análise das evidências produzidas pelo questionário foi delimitada às duas instituições participantes, ambas localizadas no município do Recife. Essa delimitação impede qualquer pretensão de representatividade

estatística ou de generalização dos resultados para o conjunto dos CEI do estado. As informações obtidas foram, portanto, utilizadas como evidências exploratórias, com o objetivo de examinar a correspondência entre os registros do Censo Escolar, os resultados produzidos pelo IEPE e as condições de infraestrutura relatadas pelos gestores das unidades participantes.

Para preservar a identidade das instituições participantes e assegurar a confidencialidade das informações fornecidas pelos gestores, as unidades foram identificadas no texto por meio de pseudônimos. Tal decisão garante o anonimato das instituições participantes e assegurar a confidencialidade das informações fornecidas pelos gestores, as unidades foram identificadas no texto por meio de pseudônimos. Para fins de apresentação dos resultados, adotaram-se as denominações Escola A e Escola B.

A etapa final do procedimento consistiu no tratamento das informações produzidas pelo questionário e em sua triangulação com os dados quantitativos do Censo Escolar. As respostas fechadas foram organizadas de acordo com as variáveis correspondentes às dimensões do IEPE, permitindo identificar convergências e divergências entre as informações registradas administrativamente e aquelas fornecidas pelos gestores. As respostas abertas foram examinadas de forma interpretativa, buscando identificar situações relacionadas à adequação funcional dos espaços, às limitações da infraestrutura, às adaptações realizadas pelas unidades e às experiências dos gestores em relação às condições concretas de funcionamento.

A triangulação foi realizada a partir da comparação entre essas diferentes fontes de informação, buscando identificar convergências e divergências entre os resultados do índice, os registros administrativos e as experiências relatadas pelos gestores. Essa correspondência assegura que as respostas dos questionários estejam diretamente vinculadas às instituições contempladas pelo dado administrativo, permitindo uma análise integrada das condições de infraestrutura. A comparação entre as evidências censitárias e a experiência relatada pelos gestores contribui para a interpretação dos resultados no contexto das unidades analisadas.

A análise foi orientada, especialmente, pela identificação de convergências e divergências entre os registros administrativos e os relatos dos gestores, bem como por aspectos relacionados à adequação funcional dos espaços, às limitações estruturais identificadas no cotidiano das instituições e às estratégias de adaptação adotadas pelas unidades.

Em síntese, os procedimentos metodológicos adotados, de natureza quantitativa e qualitativa, indicam que o índice proposto pode ser interpretado para além de sua dimensão estatística. A articulação entre os resultados do IEPE e as percepções dos

gestores permite examinar as condições de infraestrutura das unidades de educação infantil a partir de diferentes perspectivas. Com isso, o índice constitui um instrumento de diagnóstico que pode subsidiar a formulação de estratégias e tomada de decisões baseadas em evidências

4 O IEPE NO TERRITÓRIO: EVIDÊNCIAS A PARTIR DOS DADOS CENSITÁRIOS

A aplicação dos procedimentos metodológicos resultou em um conjunto de informações que articula a dimensão estatística da infraestrutura escolar com sua interpretação à luz do contexto institucional em Pernambuco. A análise fatorial permitiu a organização das variáveis em dimensões estruturadas, enquanto a etapa qualitativa contribuiu para a interpretação desses resultados a partir da experiência das unidades escolares. A partir dessa base, apresentam-se os resultados, iniciando pela análise dos dados quantitativos.

A leitura dos dados apresentados na Tabela 2 indica um cenário de infraestrutura escolar marcado por assimetrias entre municípios. Em 2024, foram identificados 5.689 CEIs distribuídos em 185 municípios pernambucanos. A categoria "Infraestrutura adequada" corresponde a uma parcela reduzida das unidades, indicando que condições estruturais mais favoráveis permanecem restritas a uma parcela do conjunto das instituições de educação infantil do estado.

Tabela 2: Distribuição das categorias de infraestrutura dos CEIs em Pernambuco, 2024

Categoria	CEIs	Municípios	Descrição
Infraestrutura crítica	564	19 (10%)	Infraestrutura insuficiente, ausência ou precariedade de serviços básicos.
Infraestrutura fragilizada	1.662	49 (26%)	Serviços essenciais assegurados, mas condições pedagógicas e de apoio ainda limitadas.
Infraestrutura razoável	2.825	63 (34%)	Estrutura razoável com garantia pedagógica mínima e de apoio, mas com lacunas importantes a serem atendidas.
Infraestrutura adequada	638	54 (29%)	Infraestrutura robusta, articulada às diretrizes de qualidade da Res. CNE/CEB nº 1/2024.

Categoria	CEIs	Municípios	Descrição
Pernambuco	5.689	185	-

Fonte: Censo Escolar 2024 (INEP).

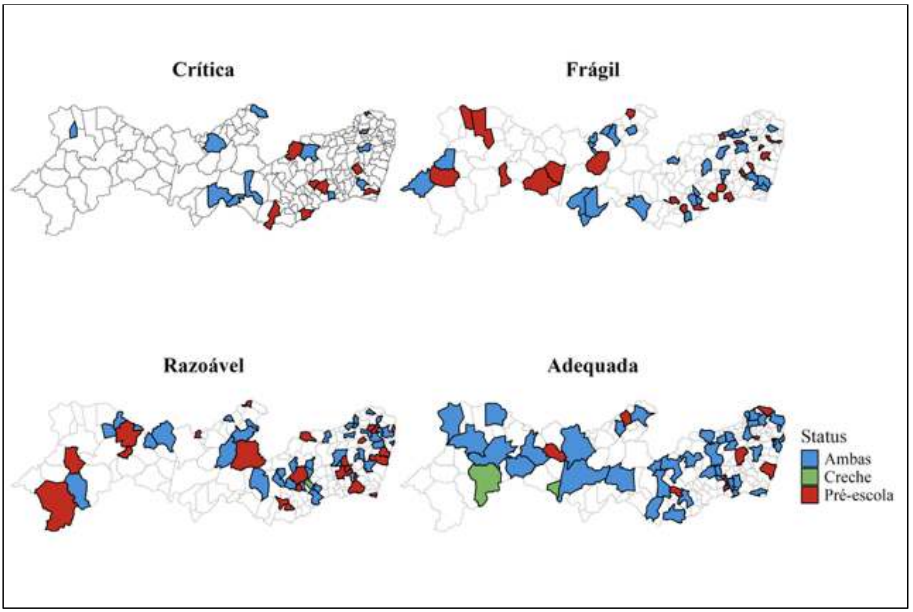
As categorias de infraestrutura predominantes no estado concentram-se nos níveis intermediários e inferiores. Observa-se maior número de CEIs classificados como "Razoável" (2.825), "Fragilizada" (1.662) e "Crítica" (564), configurando o padrão dominante. Esse resultado indica que a expansão do acesso à educação infantil não foi acompanhada por melhorias equivalentes nas condições estruturais das unidades.

Esse panorama dialoga com a análise de Vasconcelos *et al.* (2021) e Lima (2025), que apontam a existência de condições precárias de funcionamento em parte das unidades de educação infantil. Nesses contextos, a ampliação da matrícula ocorre, em alguns casos, em espaços que não atendem plenamente aos parâmetros de um ambiente educador (Freire; Guimarães, 2020). A persistência de infraestruturas classificadas como críticas ou fragilizadas também se relaciona com dificuldades no cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, com implicações para a distribuição das oportunidades educacionais.

A Figura 1 apresenta a distribuição do IEPE estratificada por etapas de ensino, segmentadas em creche, pré-escola e unidades que atendem ambas as etapas. A categoria "Ambas" refere-se a estabelecimentos com infraestrutura compartilhada para diferentes faixas etárias em um mesmo espaço físico. Essa distinção permite examinar como a organização das unidades, em termos de atendimento simultâneo, se relaciona com as condições de infraestrutura observadas.

A distribuição espacial das condições de infraestrutura evidencia padrões diferenciados no território pernambucano. Nos mapas das categorias "Crítica" e "Fragilizada", observa-se a predominância de municípios classificados na categoria "Ambas as etapas". Esse padrão indica que as limitações de infraestrutura atingem simultaneamente creche e pré-escola, sugerindo a presença de restrições estruturais que afetam de forma abrangente a oferta de educação infantil nessas localidades.

Figura 1: Distribuição do IEPE, segundo os níveis de infraestrutura por etapa de ensino observada (Creche, Pré-escola e Ambas as etapas), nos municípios de Pernambuco - 2024[3]



Fonte: Censo Escolar de 2024 (INEP).

Quando analisadas separadamente, as condições de infraestrutura da creche e da pré-escola, nos níveis crítico e fragilizado, apresentam distribuição heterogênea entre os municípios. Essa diferenciação sugere a existência de assimetrias intramunicipais, nas quais as etapas podem operar sob condições distintas de infraestrutura. Como resultado, a trajetória da criança ao longo da educação infantil pode envolver mudanças nas condições de oferta entre as etapas. Esse padrão dialoga com as discussões de Lima (2025) e aponta para limites na continuidade das condições educacionais, em relação às diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024 (Brasil, 2024).

No mapa da categoria "Infraestrutura razoável", observa-se a presença significativa de municípios com oferta exclusiva de pré-escola (vermelho), coexistindo com municípios que atendem ambas as etapas (azul). Esse padrão sugere que a pré-escola, etapa obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, apresenta maior grau de consolidação no estado, possivelmente associado à exigência de universalização estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Por outro lado, a menor presença da creche nesse

3 Nota: A categoria "Ambas" refere-se a instituições que atendem simultaneamente as etapas de creche e pré-escola.

mesmo nível indica diferenças na distribuição dos investimentos entre as etapas da educação infantil.

No caso da "Infraestrutura adequada", predomina a presença de municípios classificados na categoria "Ambas as etapas", indicando que unidades com oferta integrada tendem a apresentar melhores condições de infraestrutura. Em contraste, a ocorrência de municípios com classificação exclusiva em creche (verde) ou pré-escola (vermelho) sugere a existência de assimetrias na organização da oferta, nas quais as etapas não compartilham o mesmo padrão de infraestrutura. Esse resultado aponta para diferenças na priorização das políticas educacionais no nível municipal.

4.1 A MATERIALIDADE DA INFRAESTRUTURA: CONTRAPONTOS ENTRE O CENSO ESCOLAR E A REALIDADE DAS UNIDADES PESQUISADAS

Os dados obtidos com as respostas das duas unidades escolares entrevistadas permitem complementar a análise das condições de infraestrutura identificadas nos mapas, incorporando a perspectiva dos atores locais. A Tabela 3 apresenta informações de duas instituições: uma que atende simultaneamente creche e pré-escola (0 a 5 anos) e outra voltada exclusivamente à creche (0 a 3 anos). A partir desses casos, realiza-se a triangulação entre os dados do Censo Escolar e os relatos das unidades participantes.

As informações obtidas foram orientadas pela identificação de convergências e divergências entre os registros do Censo Escolar e os relatos dos gestores. Para além da simples confirmação da existência ou ausência dos elementos que compõem o IEPE, buscou-se examinar situações em que a infraestrutura registrada administrativamente apresentava condições distintas de adequação ou funcionalidade no cotidiano das instituições, bem como identificar estratégias de adaptação diante das limitações estruturais.

A partir das dimensões do IEPE foi possível identificar lacunas na infraestrutura das unidades e examinar sua correspondência com os parâmetros normativos e a literatura da área. No caso da Dimensão 1, observam-se diferenças entre a estrutura disponível e as condições de uso no ambiente pedagógico. Essas discrepâncias indicam limitações na organização dos espaços escolares, em linha com o que discutem Alves *et al.* (2019).

Na Escola A, que atende creche e pré-escola, observa-se maior correspondência entre os dados do Censo Escolar e as informações fornecidas pela gestão. A presença de salas administrativas, acesso à internet e espaços pedagógicos sugere condições mais estruturadas de funcionamento. Há contudo divergência em relação ao esgotamento

sanitário, não registrado no Censo Escolar, mas informado pela gestão. Essa diferença pode estar associada à defasagem na atualização dos dados administrativos em relação às condições atuais da unidade.

A Escola B, que atende exclusivamente à creche, apresenta maior distância entre as condições estruturais observadas e os parâmetros de organização institucional. A ausência de sala de direção ou coordenação é registrada tanto no Censo Escolar quanto pela gestão, indicando limitações na estrutura administrativa da unidade. Também foram identificadas divergências em relação aos banheiros infantis: enquanto o Censo Escolar registra sua existência, a gestão informa que as condições não atendem aos requisitos de uso. Esse tipo de discrepância sugere limites dos dados administrativos para captar a adequação funcional das estruturas. Isso se confirma com o seguinte relato:

> Nossa creche se localiza em um imóvel alugado com uma estrutura muito limitada, onde há uma escada para crianças de 3 anos de idade. Não possui biblioteca, tivemos que adaptar um cantinho para ser o espaço da leitura. Estamos enfrentando a todo momento o desafio de ter espaço para guardar materiais e poder trabalhar a questão administrativa sem sala de direção e sem sala de coordenação (Escola B, 2026).

A ausência de biblioteca ou sala de leitura foi identificada em ambas as escolas. Essa condição indica distanciamento em relação ao disposto no inciso IX do Art. 11 da Resolução nº 1/2024, que prevê o acesso a práticas de leitura na educação infantil. No caso da Escola B, embora a gestão relate a existência de materiais pedagógicos, observa-se a adoção de soluções improvisadas, que não correspondem a uma infraestrutura estruturada para o desenvolvimento dessas atividades.

No que se refere à Dimensão 2 do IEPE, observam-se diferenças entre os dados do Censo Escolar e as informações fornecidas pelas unidades, especialmente em aspectos relacionados à acessibilidade. Essas discrepâncias indicam que os registros administrativos nem sempre captam as condições efetivas de uso da infraestrutura, aspecto relevante para a inclusão de bebês e crianças na educação infantil, conforme discutido por Alves e Soares (2013).

Tabela 3: Comparação entre dados do Censo Escolar e relatos da gestão sobre infraestrutura dos CEI

Dimensões do IEPE	Variáveis do Questionário	Escola A		Escola B	
		Censo Escolar	Relato da gestão	Censo Escolar	Relato da gestão
Infraestrutura física essencial e pedagógica (D1)	Q13 - Existe sala para gestão?	Sim	Sim	Não	Não
	Q15.1 - Existe coleta de lixo?	Sim	Sim	Sim	Sim
	Q15.2 - Existe esgoto sanitário?	Não	Sim	Sim	Sim
	Q15.3 - Existe banheiro adequado?	Sim	Sim	Sim	Não
	Q15.4 - Existe internet?	Sim	Sim	Sim	Sim
	Q15.5 - Existe espaço pedagógico adequado?	Sim	Sim	Não	Sim
	Q15.6 - Existe sala de leitura, ou biblioteca?	Não	Não	Não	Não
	Q15.7 - Existe material pedagógico acessível?	Não	Sim	Não	Sim
Infraestrutura de apoio e acessibilidade (D2)	Q14 - Existe acessibilidade inclusiva na instituição?	Sim	Sim	Não	Não
	Q14.3 - Existe Atendimento Especial Especializado?	Não	Não	Não	Não
	Q14.5 - Existe transporte escolar público?	Não	Não	Não	Não
	Q14.6 - Existe área verde, ou espaço similar?	Sim	Sim	Não	Sim
	Q14.7 - Existe Parque infantil, ou área externa lúdica?	Sim	Sim	Não	Sim
	Q14.8 - Existe refeitório?	Sim	Sim	Sim	Sim
	Q14.9 - Existe espaço para repouso das crianças?	Não	Sim	Não	Sim
Infraestrutura básica de funcionamento (D3)	Q11.1 - Existe abastecimento de água potável, de merenda escolar, e de energia elétrica?	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Questionário elaborado a partir do Censo Escolar de 2024.

Essas condições são evidenciadas nos relatos das unidades, como no caso da Escola A: "Gostaríamos muito de ter um espaço para montar uma minibiblioteca e sala de recurso voltada à Educação Especial, mas, até o momento, não foi autorizado construção ou readaptação das salas existentes" (Escola A, 2026).

A comparação entre as escolas revela padrões distintos. Na Escola A, observa-se maior convergência entre os dados do Censo Escolar e os relatos da gestão, indicando maior consistência nas condições de infraestrutura. Na Escola B, por outro lado, há divergências em variáveis relacionadas à acessibilidade, incluindo a adequação dos banheiros infantis, registrada como existente no Censo Escolar, mas não confirmada pela gestão. Esse tipo de diferença sugere limites dos dados administrativos para representar a funcionalidade das estruturas e indica variações nas condições de atendimento entre as unidades analisadas.

Nesse sentido, identifica-se um descompasso na variável referente à existência de área verde ou espaço similar. Enquanto o Censo Escolar indica a ausência desse tipo de estrutura na Escola B, a gestão declara sua existência. Essa diferença pode estar associada à utilização de espaços adaptados para atividades lúdicas, que não necessariamente atendem aos critérios estruturais exigidos para registro oficial. Ainda que tais estratégias estejam relacionadas à garantia do direito de brincar, conforme a Resolução nº 1/2024, a ausência de detalhamento sobre as condições desses espaços limita sua avaliação quanto à adequação para a faixa etária atendida.

Situação semelhante é observada na variável relativa aos espaços destinados ao descanso. O Censo Escolar registra a inexistência de dormitórios nas duas instituições, enquanto os relatos indicam sua utilização. Essa divergência pode ser explicada pelo uso de soluções adaptadas no interior das salas, como colchonetes ou berços móveis, o que não configura necessariamente a existência de ambientes específicos destinados a essa finalidade nos termos dos registros oficiais.

À observação da infraestrutura sob a Dimensão 3 do IEPE, observa-se convergência entre os dados do Censo Escolar e os relatos da gestão em ambas as instituições. As duas escolas dispõem de abastecimento de água, energia elétrica e oferta de alimentação escolar, indicando o atendimento aos requisitos básicos de funcionamento institucional, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 1/2024.

A descrição integrada das evidências estatísticas e dos relatos de campo permite complementar a interpretação das desigualdades territoriais identificadas pelo IEPE. Embora as informações obtidas junto às duas instituições participantes não permitam generalizações sobre o conjunto das unidades de educação infantil de Pernambuco, os relatos contribuem para evidenciar situações concretas relacionadas à adequação

e à funcionalidade dos espaços, aspectos que nem sempre podem ser integralmente apreendidos pelos registros administrativos.

A expansão do acesso à educação infantil não tem sido acompanhada, no mesmo ritmo, pela consolidação de condições adequadas de infraestrutura. Mesmo no maior polo educacional do estado, os relatos obtidos evidenciam limitações relacionadas à adequação e à funcionalidade de determinados espaços, demonstrando que a existência formal de infraestrutura não garante, necessariamente, sua plena adequação às necessidades cotidianas das instituições.

A comparação entre as duas instituições analisadas evidenciou diferenças nas condições de infraestrutura e no grau de correspondência entre os registros administrativos e os relatos dos gestores. No caso da instituição que oferta exclusivamente a creche, foram identificadas mais divergências entre essas fontes de informação e limitações relacionadas à adequação funcional dos espaços. Esse resultado, contudo, possui caráter exploratório e não permite generalizações para o conjunto das instituições que ofertam exclusivamente essa etapa da educação infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências constatadas a partir do IEPE indicam que a infraestrutura das creches e pré-escolas permanece marcada por desigualdades territoriais. A classificação como "Infraestrutura Adequada" aparece de forma restrita, enquanto a maior parte das instituições se concentra em níveis de infraestrutura fragilizados ou intermediários, o que limita a efetivação das condições previstas nos marcos normativos da educação infantil. As estimativas quantitativas abrangeram a escala estadual, permitindo identificar desigualdades na distribuição das condições de infraestrutura na rede de ensino infantil. A etapa qualitativa concentrou-se em duas instituições sediadas em Recife, devido à baixa adesão ao questionário.

Enquanto os resultados quantitativos possibilitam uma leitura das desigualdades em escala estadual, as evidências qualitativas possuem caráter exploratório e devem ser interpretadas como elementos complementares para a compreensão das correspondências e divergências entre os registros administrativos e as condições relatadas pelas unidades participantes. Assim, a interpretação dos resultados também deve considerar as especificidades socioeconômicas e territoriais que caracterizam as diferentes regiões do estado, incluindo contextos como o Agreste e o Sertão pernambucanos.

A articulação entre os dados estatísticos e os relatos dos gestores permite evidenciar o potencial do IEPE como instrumento analítico capaz de aproximar dife-

rentes fontes de evidência sobre as condições de infraestrutura da educação infantil. Os relatos contribuíram para qualificar a interpretação dos indicadores ao evidenciar aspectos relacionados com a funcionalidade dos espaços, as limitações concretas de uso da infraestrutura e as estratégias de adaptação adotadas pelas instituições. Portanto, a análise integrada indica que a existência formal de determinado recurso ou equipamento não corresponde necessariamente a sua adequação para as necessidades cotidianas das unidades escolares, reforçando a importância da articulação entre registros administrativos e evidências produzidas no contexto institucional.

Reunir variáveis relevantes e organizá-las em dimensões ponderadas contribuiu para especificar as condições da infraestrutura da educação infantil como componente do direito à educação. Desse modo, o índice permite identificar variações territoriais, evidenciar fragilidades estruturais e subsidiar processos avaliativos em diferentes escalas.

Ao sistematizar informações sobre as condições das unidades, o IEPE oferece elementos que podem orientar a definição de prioridades para a alocação de recursos e na formulação de acompanhamento das políticas públicas. Sua utilização também pode ampliar a transparência das informações disponíveis sobre a infraestrutura educacional. Além disso, os resultados reforçam a necessidade de compreender a infraestrutura como dimensão que ultrapassa o suporte físico, articulando-se às práticas pedagógicas e às formas de uso dos espaços institucionais.

Essa abordagem contribui, portanto, para ampliar o debate sobre qualidade na educação infantil ao aproximar diferentes fontes de evidências sobre as condições de infraestrutura. Os achados do estudo indicam que a construção de indicadores educacionais se beneficia da articulação entre dados administrativos e evidências empíricas produzidas no cotidiano das instituições. Nesse cenário, o índice em questão permite uma leitura mais abrangente das condições infraestrutura da educação infantil, servindo como apoio das análises em outros contextos, desde que consideradas as especificidades locais e territoriais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Revista Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 39, p. 177, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012. Acesso em: 5 mar. 2026.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flávia Pereira; PAULA, Taísa Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 255, 12 ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3866. Acesso em: 5 mar. 2026.

Barbosa, I. G., Lima Alves, N. N. de, Martins Silveira, T. A. T., & Soares, M. A. (2015). A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. *Revista Retratos da Escola*, v8, n.15, 505–518. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.456. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024*. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2024*: microdados. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década*: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Qualidade e equidade na educação infantil*: princípios, normatização e políticas públicas. Brasília, DF: MEC, 2024. 68 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

FAVERO, Luiz Paulo Lopes; *et al. Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. ISBN 978-85-3523-046-8.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Partir da infância: diálogos sobre educação*, org. Paulo Freire, Sérgio Guimarães. Editora Paz e Terra, 2ª Ed. 2020. ISBN: 978-85-7753-425-8.

GUIMARÃES, Lílian; MELLO, Heloisa. A participação das crianças na produção curricular da Educação Infantil por meio de brincadeiras e interações. *Revista Diálogo Educacional,* Curitiba, v. 25, n. 85, p. 633-648, jul. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS11PT. Acesso em: 05 de mar. 2026.

HAIR, Joseph F.; *et al. Análise multivariada de dados.* 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. ISBN 978-85-3630-482-3.

HAIR, Joseph F.; *et al. Análise multivariada de dados.* 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. ISBN 978-85-7780-534-1.

LIMA, Edilberto Carlos Pontes. Políticas públicas para a primeira infância: questões conceituais, experiências e o papel dos Tribunais de Contas. *Revista Controle, Fortaleza*, v. 23, n. 2, p. 13-34, jul./dez. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.32586/rcda.v23i2.1030. Acesso em: 5 mar. 2026.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES; Erica Castilho. *Análise Fatorial.* Brasília: Enap, 2019. 74 p. ISBN: 978-85-256-0118-6.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

OECD. *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care.* Paris: OECD Publishing, 2018. DOI: https://doi.org/10.1787/9789264085145-en

PRITCHETT, Lant. *The rebirth of education: schooling ain't learning.* Washington, DC: Center for Global Development, 2013. Disponível em: https://www.cgdev.org/sites/default/files/rebirth-education-schooling-aint-learning.pdf Acesso em: 18 mar. 2026.

RODRIGUES, Rodrigo Ferreira; SILVA, Rodrigo Oliveira. A UTILIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO NA PESQUISA QUALITATIVA UMA ABORDAGEM TEÓRICA. *Revista Da FAE*, 28. 2025 Disponível em: https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/854. Acesso em: 19 mar. 2026.

SÁ, Lanúzia Tércia Freire de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A Triangulação na Pesquisa Científica em Educação. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 644-661, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5941. Acesso em: 5 mar. 2026.

SANTOS, Daniel Domingues; SILVA, Camila Martins de Souza. Educação Infantil: a discussão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade começa no berço. *Revista Estudos Avançados. 39 (115)*, Sep-Dec, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539115.009. Acesso em: 4 de set. 2026.

SANTOS, Joedson Brito; VIEIRA, Emília Peixoto. *Qualidade e equidade nas diretrizes operacionais nacionais de qualidade e equidade para a educação infantil (DONQEEI) (2024)*. v27, Publicação contínua - Zero-a-seis, jan./dez.2025. Disponível em: ttps://doi.org/10.5007/1980-4512.2025.e105580. Acesso em: 4 de set. 2026.

SILVA, Franciele Rodrigues. *Infraestrutura escolar da educação infantil em Minas Gerais: uma análise das condições de oferta*. Tese de Doutorado. 226f. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/a4b3978f-4834-4e69-bcb1-f120cdee3e3f/content. Acesso em: 19 mar. 2026.

UNESCO. *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO, 2015.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA; Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA; Leonardo Andrade; KHAN; Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. 29 (113). Oct-Dec, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245. Acesso em: 05 de mar. 2026.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2798

DIÁLOGOS ENTRE PESQUISA ETNOGRÁFICA E ESTUDOS DE LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE OS EVENTOS DE LETRAMENTO NUM CURSINHO POPULAR

Natália Uriarte Faur[1]
Vítor Jochims Schneider[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os desdobramentos de uma pesquisa etnográfica, desenvolvida em um cursinho popular situado na região central do Rio Grande do Sul, que investigou a ocorrência de eventos de letramento e a mobilização de práticas letradas em aulas de Literatura e em oficinas de um grupo de leitura. Tomamos como aporte teórico os trabalhos clássicos dos Novos Estudos de Letramento (Heath, 1982; Street, 1984) e seus desdobramentos nas discussões brasileiras (Kleiman, 1995). Compreendemos a etnografia e a observação participante com base em Ingold (2011). Neste artigo, apresentamos um recorte dos dados gerados através da escrita de notas e diários de campo que registram a emergência de eventos de letramento em interações entre educandos e educadores do cursinho popular. Em nosso trabalho, descrevemos e classificamos os eventos de acordo com o seu modo de composição e iniciação e conforme a sua natureza: pedagógica ou emergente (Silva, 2011, 2012). Por fim, propomos algumas reflexões acerca da pertinência da etnografia para a investigação da presença e dos usos da cultura letrada em contextos de educação popular.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Eventos de letramento; Etnografia; Educação popular; Cursinho popular.

1 ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9999-4798 - Filiação institucional: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - E-mail: nataliaufauro@gmail.com

2 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4135-2083 - Filiação institucional: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - E-mail: vitorjochims@gmail.com

DIALOGUES BETWEEN ETHNOGRAPHIC RESEARCH AND LITERACY STUDIES: A STUDY OF LITERACY EVENTS IN A COMMUNITY-BASED PREPARATORY COURSE

ABSTRACT

This work aims to present the development of an ethnography research conducted in a community prep-course of the central region of Rio Grande do Sul that investigated the occurrence of literacy events and literacy practices in Literature classes and reading group workshops. Our theoretical framework is based on the classic works of the New Literacy Studies (Heath, 1982; Street, 1984) and their approach in Brazilian discussions (Kleiman, 1995). We understand the ethnography and the participant observation based on Ingold (2011). In this paper, we present an excerpt of the data generated through notes and field diaries that register the emergence of literacy events in interactions between students and teachers at community prep-course. In our work, we describe and classify the literacy events based on their mode of composition and initiation and according to their pedagogical or emergent nature (Silva, 2011, 2012). Finally, we propose some reflections about the pertinence of ethnography for investigating the presence and uses of literacy culture in popular education contexts.

KEYWORDS: Literacy; Literacy events; Ethnography; Popular education; Community prep-course.

DIÁLOGOS ENTRE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA Y LOS ESTUDIOS DE ALFABETIZACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE LOS EVENTOS DE ALFABETIZACIÓN EN UN CURSO PREPARATORIO POPULAR

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar los desarrollos de una pesquisa etnográfica realizada en un cursillo popular ubicado en la región central del Rio Grande do Sul que investigó la ocurrencia de eventos letrados y los usos de prácticas letradas en clases de Literatura y talleres de un grupo de lectura. Nuestro aporte teórico se basa en los trabajos clásicos de los Nuevos Estudios de Literacidad (Heath, 1982; Street, 1984) y su abordaje en las discusiones brasileñas (Kleiman, 1995). Entendemos la etnografía y la observación participante con base en Ingold (2011). En este artículo, presentamos un recorte de los datos generados a través de la escritura de notas y diarios de campo que registran la ocurrencia de eventos letrados en interacciones entre educandos y educadores del cursillo popular. En nuestro trabajo, describimos y clasificamos los eventos de acuerdo con su modo de composición e iniciación y según su naturaleza pedagógica o emergente (Silva, 2011, 2012). Por fin, proponemos algunas reflexiones acerca de la relevancia de la etnografía para la investigación de la presencia y los usos de la cultura letrada en contextos de educación popular.

PALABRAS CLAVE: Literacidad; Eventos letrados; Etnografía; Educación popular; Cursillo popular.

1 INTRODUÇÃO

Em 2024, pela primeira vez, o número de não-leitores ultrapassou o de leitores no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024). Esta afirmação tem origem nos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil - 6ª edição*, um dos maiores levantamentos estatísticos de abrangência nacional acerca do consumo de livros. O método de coleta da pesquisa consiste em entrevistas domiciliares para aplicação de um questionário de 147 questões, e a definição de leitor utilizada é: "aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos três meses" (Instituto Pró-Livro, 2024). Com base nessa concepção, o resultado de 2024 indica que 53% dos brasileiros não são leitores. Desde a primeira edição da pesquisa, em 2007, esta é a primeira vez em que a porcentagem de leitores sai em desvantagem.

Quando se considera apenas dados de pesquisas quantitativas como essa, consolida-se a imagem de que os brasileiros não leem ou, então, de que estão lendo cada vez menos. Reportagens acerca do "declínio da leitura" e da "perda de leitores" podem ser facilmente encontradas nos grandes portais de notícias. Por outro lado, ao modificar a natureza da pesquisa, os métodos e os objetivos encontramos outros resultados, que não estabelecem necessariamente uma oposição aos primeiros, mas sim um contraponto. Buscamos, através deste trabalho, apresentar um outro modo — qualitativo e etnográfico — de gerar e interpretar dados acerca da relação entre pessoas e materiais letrados (e não somente livros) que leva, por conseguinte, a um outro caminho de reflexões.

Os dados e as considerações que apresentaremos nas próximas páginas resultam de uma pesquisa de campo etnográfica desenvolvida em um cursinho popular situado na região central do estado do Rio Grande do Sul. Ao partirmos de um contexto sociocultural muito delimitado e de uma maneira situada de produzir conhecimento, não temos a pretensão de propor generalizações. Acreditamos que o entendimento e as experiências formativas em um microcontexto educacional podem impulsionar novas formas de compreender outros contextos sociais nivelados em uma mesma escala social. Esperamos que, a partir dessas experiências, seja possível articular modelos interpretativos comparativos mais abrangentes. Diante disso, compartilharemos as experiências que vivenciamos ao longo da pesquisa de campo no cursinho popular com a expectativa de colaborar nas discussões que envolvem o acesso a e as relações com materiais letrados através de uma perspectiva que entrelaça a prática etnográfica com o campo dos letramentos e da educação popular.

Com base na vertente dos Novos Estudos de Letramento, investigamos interações entre educandos e educadores nas quais a cultura letrada assume um lugar

fundamental na natureza da interação e dos processos interpretativos dos participantes (Heath, 1982) e observamos, nesses momentos, a mobilização de práticas letradas. Detemo-nos, principalmente, em interações situadas em aulas de Literatura e em oficinas do grupo de leitura do cursinho popular. Desse modo, baseamo-nos na concepção de letramento (e nos conceitos vinculados a ela) concebida nas pesquisas clássicas dos Novos Estudos de Letramento (Heath, 1982; Street, 1984) e nos seus desdobramentos nas discussões brasileiras (Kleiman, 1995). Interessam-nos, particularmente, as noções de evento de letramento (Heath, 1982) e prática de letramento (Street, 1984) devido à natureza, em certa medida, empírica dessas ferramentas teóricas. Assim, investigamos de que modo as ocorrências de eventos de letramento tomam forma em interações entre educandos e educadores no cursinho popular e quais práticas letradas são mobilizadas pelos sujeitos para participar da conversa.

Para tanto, tomamos a etnografia como forma situada e sistemática de estar em campo e construir conhecimento com as pessoas e a observação participante como modo de trabalhar em que o pesquisador vive *atencionalmente* com os outros (Ingold, 2016). A etnografia é a uma maneira de produzir conhecimento bastante frequente nos Novos Estudos de Letramento, uma vez que possibilita a construção de um entendimento situado dos usos da cultura letrada por um determinado grupo com base nas experiências vividas em campo e nas significações atribuídas pelos membros do grupo à leitura e à escrita. No nosso caso, em que o campo é um contexto educacional, a etnografia serve não para conhecer um cenário totalmente novo, mas sim para entender um lugar de uma nova forma (Oliveira, 2023). Desse modo, pesquisas etnográficas em contextos educacionais têm um importante potencial formativo na medida em que a investigação da interação em práticas escolares contribui para a transformação da práxis ao possibilitar a identificação de questões macrossociais no microcontexto da sala de aula (Kleiman, 1995).

O campo da pesquisa é um cursinho pré-universitário popular vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, como programa de extensão há mais de vinte anos. O público atendido engloba pessoas que já tenham concluído o Ensino Médio ou estejam cursando o último ano e se enquadrem em critérios socioeconômicos de vulnerabilidade social. A esse público de educandos soma-se um corpo docente formado, majoritariamente, por acadêmicos de graduação ou pós-graduação, que se organizam em equipes conforme os componentes curriculares.

Vale destacar que o cursinho em questão fez parte, em 2025, da primeira edição da Rede Nacional de Cursinhos Populares (Cpop), um programa do governo federal que visa prover suporte técnico e financeiro a cursinhos pré-universitários populares e

comunitários. Este é um programa inédito que tem, dentre os seus objetivos, fortalecer os cursinhos populares e comunitários, ampliar as possibilidades de acesso ao ensino superior e contribuir na retomada do interesse dos jovens brasileiros pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2025). Através do edital do Cpop, o cursinho popular, campo da pesquisa, obteve bolsas de auxílio financeiro para educadores e educandos do projeto, além de outros recursos orçamentários.

Além de serem espaços imprescindíveis para a democratização das oportunidades de acesso ao ingresso no ensino superior, os cursinhos populares também são interessantes campos de pesquisa por reunirem sujeitos com diferentes trajetórias escolares e sociais. Bonaldi (2017), a partir de uma pesquisa de campo realizada numa iniciativa de cursinho popular da zona norte paulistana, discute as mudanças de perspectiva geradas nos educandos através do contato com os educadores. Na iniciativa paulistana, os educandos ingressavam no cursinho com o plano de assumir a figura do estudante-trabalhador, que se insere ao mesmo tempo no mercado de trabalho e no ensino superior privado. No entanto, devido ao contato com os educadores, graduandos em instituições públicas em cursos de licenciatura e das humanidades, os estudantes começavam a considerar a educação pública como uma alternativa. Desse modo, os cursinhos populares parecem ser uma espécie de ponto de encontro entre sujeitos de diferentes trajetórias sociais que possivelmente não se encontrariam em outros espaços.

Nosso vínculo com o cursinho popular foi construído antes da concepção do projeto de pesquisa, tendo em vista que uma das pesquisadoras já atuava há mais de dois anos como educadora de Literatura e mediadora do grupo de leitura. Assim, a pesquisa alinhou-se a um trabalho que já estava em andamento na extensão. Após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)[3], durante o ano letivo de 2025, geramos e analisamos dados de fala-em-interação em aulas de Literatura das turmas da pesquisadora e em oficinas do grupo de leitura, aberto a todas as turmas do cursinho. A geração dos dados ocorreu através da gravação em áudio de 26 aulas e cinco oficinas, da gravação em áudio de treze entrevistas semiestruturadas com educandos e da escrita de 24 diários de campo.

Escrevemos este artigo com o objetivo de apresentar um panorama dos aspectos teórico-metodológicos e dos achados empíricos desta pesquisa etnográfica. Para tanto, apresentaremos um recorte dos dados gerados com diário de campo que descrevem a ocorrência de eventos de letramento, analisados e classificados de acordo com o

3 O projeto de pesquisa, intitulado "Conversas e leituras: análise de eventos de letramento em um cursinho popular", foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com o parecer número 7.433.642.

modo de iniciação e composição e conforme a sua natureza pedagógica ou emergente com base em Silva (2012, 2021). Acreditamos que a discussão proposta neste trabalho possa trazer contribuições aos estudos de letramento, na medida em que descreve e analisa eventos letrados situados num contexto de educação popular, e aos estudos dos cursinhos populares, na medida em que coloca esses lugares como espaços de acesso e compartilhamento de experiências e materiais letrados entre sujeitos com diferentes trajetórias sociais.

Este artigo está organizado em cinco seções. Na próxima, apresentamos os principais conceitos dos Novos Estudos Letramento que usamos como ferramentas teóricas na pesquisa. Em seguida, na terceira seção, detemo-nos na exposição dos aspectos metodológicos que caracterizaram o trabalho de campo. Na quarta parte, analisamos e discutimos registros de eventos de letramento. Por fim, na quinta e última seção, propomos algumas reflexões e considerações finais acerca dos estudos de letramento, da etnografia e dos espaços de educação popular.

2 APORTE TEÓRICO

Nas últimas décadas, o termo *letramento* popularizou-se no território brasileiro e adquiriu novas acepções. Diante disso, cabe situar para o leitor a partir de qual perspectiva fazemos uso desse termo. Em nosso trabalho, compreendemos os letramentos como um "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (Kleiman, 1995, p. 18). Assim, em nossa pesquisa, o letramento está necessariamente associado à escrita e à cultura letrada. Essa concepção tem sua origem vinculada aos Novos Estudos de Letramento (doravante NEL), que constituem o nosso aporte teórico.

Esta vertente teórica originou-se no universo anglófono, na década de 1980, com pesquisas de campo que investigaram os usos da leitura e da escrita por grupos sociais em contextos situados. Esta foi uma importante mudança de paradigma na medida em que, até então, esse campo de estudos estava dominado por um viés exclusivamente cognitivista que observava apenas a aquisição e o desenvolvimento individual e psicológico de habilidades de leitura e escrita. Desse modo, há um giro teórico, metodológico e epistemológico que leva a uma compreensão social das práticas letradas a partir de experiências particulares e contextualizadas histórica e culturalmente. Deste primeiro grupo de pesquisadores, destacam-se os trabalhos de Shirley Brice Heath (1982) em três comunidades do sudoeste dos Estados Unidos, de Brian Street junto

a vilarejos islâmicos no Irã (2015), e de Sylvia Scribner e Michael Cole em grupos da etnia Vai na Libéria (1981).

As reflexões propostas pelos NEL adentraram as discussões brasileiras a partir, principalmente, dos trabalhos de Magda Soares (2009) e Ângela Kleiman (1995). Nesse campo de estudos, vale destacar também a importância dos trabalhos de Paulo Freire (2006) que, sem fazer uso do termo "letramento", já apresentava uma perspectiva crítica e social das práticas de leitura e escrita ao abordar a alfabetização como uma ferramenta para a emancipação das classes populares e relacionar o domínio dos códigos letrados com o desenvolvimento da consciência crítica.

Brian Street (1984) contribuiu significativamente para a vertente dos NEL ao estabelecer a diferenciação entre os modelos de letramento autônomo e ideológico. O primeiro diz respeito à concepção de que o letramento engloba apenas um conjunto de habilidades técnicas e individuais que são aprendidas homogeneamente por todas as pessoas, independentemente do contexto histórico, cultural e social em que elas estão inseridas. Por outro lado, o segundo modelo envolve (não apenas, mas também) os aspectos micro e macrocontextuais, incluindo as estruturas de poder que permeiam o uso das práticas letradas, compreendidas em sua diversidade e determinadas social e culturalmente. Street (2012, p. 172) ressalta que "o modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todas as culturas e em estruturas do poder".

Ao trazer essas reflexões para o contexto brasileiro, Ângela Kleiman resgata, em sua obra *Os significados do letramento* (1995), as contribuições do trabalho de Scribner e Cole (1981). A pesquisa de campo junto aos grupos da etnia Vai possibilitou a compreensão de que o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita depende das outras práticas culturais nas quais os sujeitos se envolvem. A partir dessa constatação, percebeu-se que aquelas características cognitivas entendidas como efeitos universais da aquisição da escrita no modelo autônomo são, em verdade, resultados do processo de escolarização.

Neste enquadramento teórico, Heath (1982), a partir de uma pesquisa etnográfica no sudoeste dos Estados Unidos, demonstrou que as maneiras de extrair e dar sentido aos livros são aprendidas por crianças pré-escolares com base nas outras interações sociais que caracterizam a vida familiar e comunitária. Ao registrar e analisar essas interações em três localidades com perfis socioeconômicos e níveis de escolarização distintos, a pesquisadora cunhou o termo *evento de letramento* para se referir às "ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas" (Heath, 1982, p.

50, tradução nossa). Em outras palavras, um evento de letramento é um momento concreto e situado em que a interação entre os participantes se orienta a partir de um terceiro objeto que é um material letrado, estando ele presente fisicamente ou não no momento do diálogo.

Um evento letrado típico das famílias de classe média, encontrado na pesquisa de Heath, é o momento em que um familiar (geralmente a figura materna) lê/conta um livro para a criança antes de colocá-la para dormir e faz certas perguntas que compõem um padrão que será repetido, futuramente, no ambiente escolar. Ao longo dos anos, a criança aprende os códigos da interação e habitua-se com o padrão de perguntas e respostas esperadas, de modo que, antes do início do processo de escolarização, já conhece previamente o letramento escolar. Por outro lado, crianças socializadas em grupos com práticas letradas não-hegemônicas ingressam na escola e encontram uma barreira cultural ao serem cobradas de habilidades de extração de sentido dos livros e de circulação pela cultura letrada que exigem uma chave de acesso, herdada nas famílias da classe dominante, que só poderia ser disponibilizada a essas crianças no próprio ambiente escolar. Kleiman sintetiza os efeitos desse processo para os dois grupos:

> Heath (1982, 1983) mostra que o modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização (Kleiman, 1995, p. 39).

Desse modo, percebe-se que a relação estabelecida com materiais letrados antes da escolarização atua como um fator determinante no sucesso escolar na medida em que as orientações do letramento escolar são um desdobramento das práticas letradas dos grupos dominantes.

Com base na definição de evento de letramento, Brian Street cunhou o conceito de *práticas de letramento*, que se situa em um nível mais elevado de abstração ao se referir tanto ao comportamento quanto aos valores sociais e culturais que atribuem sentido aos usos da leitura e da escrita (Street, 2014). Assim, em eventos de letramento, os participantes mobilizam práticas letradas que demonstram as orientações de letramento de um determinado grupo.

Em nossa pesquisa, as concepções de eventos de letramento e práticas letradas assumem um lugar central. O primeiro conceito torna-se pertinente na medida em que

o campo é um cursinho pré-universitário, logo, materiais escritos assumem papéis fundamentais no cotidiano dos educandos, e os principais cenários investigados envolvem aulas de literatura e oficinas de um grupo de leitura, dois contextos pedagógicos que se constituem intrinsecamente como experiências letradas. Assim, a concepção de evento de letramento é a ferramenta teórica que possibilita descrever, compreender, analisar e interpretar as formas de interação entre educandos, educadores e materiais escritos. O segundo conceito é importante para a nossa pesquisa, pois possibilita a identificação dos padrões mobilizados pelos educandos, que revelam as suas orientações de letramento, para participar de eventos de letramento e também viabiliza a análise das relações estabelecidas entre estudantes e experiências letradas.

Neste artigo, focalizamos a análise dos eventos de letramento encontrados na pesquisa[4] . Na próxima seção, apresentamos os aspectos metodológicos que caracterizaram o trabalho de campo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Iniciamos esta seção com a menção a três estudos que foram fundamentais para a delimitação dos aspectos metodológicos. Por um lado, a pesquisa etnográfica desenvolvida pela professora e pesquisadora Bibiana Silva (2012, 2021) acerca das práticas de letramento de estudantes de uma escola pública da periferia de Porto Alegre (RS) forneceu uma base tanto para a organização dos métodos de geração de dados quanto para o estabelecimento das categorias analíticas. Por outro lado, o texto "Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da Antropologia", de Tim Ingold (2016), e o livro *Etnografia para educadores*, de Amurabi Oliveira (2023), orientaram o nosso entendimento sobre a etnografia e a nossa postura em campo e fora dele. Desse modo, nossa pesquisa organiza-se com base num aporte teórico-metodológico interdisciplinar que relaciona perspectivas e reflexões dos campos das Letras e das Ciências Sociais, como ocorre com frequência na área dos estudos de letramento. Ao longo deste artigo, faremos uso desses trabalhos de acordo com as suas contribuições para a nossa pesquisa.

Neste momento do texto, é válido mencionar algumas das reflexões propostas por Ingold para situar o entendimento teórico que sustentou as nossas ações em campo. Alinhamo-nos com o antropólogo no entendimento da etnografia como um projeto de descrição feito a partir da conversão retrospectiva da experiência, da memorização e dos registros. Nessa perspectiva, buscamos descrever os eventos e as práticas de letramento

4 A discussão acerca das práticas letradas será explorada em outros trabalhos.

presentes nas interações entre educandos e educadores do cursinho popular com base naquilo que foi vivido em campo e registrado através de diferentes fontes. Nesse viés, a observação e a participação não são dicotomizadas, pois há um entendimento de que estar no campo é estar consciente e *atencionalmente* ao lado do outro. Em síntese, a natureza responsiva da observação participante leva o pesquisador a educar as suas habilidades de percepção e prestar atenção aos sujeitos e às coisas que constituem o campo.

No nosso trabalho, apesar de a pesquisa ter sido desenvolvida estritamente durante o ano de 2025, o vínculo com o cursinho popular já estava estabelecido desde 2023 devido à atuação de uma das pesquisadoras como educadora. Assim, a tradicional etapa de inserção no campo foi substituída pela atribuição de um novo papel a um sujeito que já ocupava um lugar no campo. Esse duplo papel corrobora a perspectiva da observação participante na medida em que o pesquisador atua também como um integrante das interações que percebe a si e aos outros, tanto para construir metodicamente uma investigação quanto para se educar e transformar a sua própria prática. Em suma, como propõe Amurabi Oliveira (2023, p. 33), "no caso da etnografia em educação, o pesquisador conhece bem aquele espaço e seus agentes de perto, porém a proposta não passa a ser conhecer algo novo, mas conhecer de uma nova forma".

Esse entendimento sobre o estar e o agir no campo alinha-se com as reflexões propostas por Paulo Freire e Antonio Faundez na obra *Por uma pedagogia da pergunta* (1985) acerca do papel ocupado pelo intelectual ao lado das camadas populares. Para os autores, cabe ao intelectual assumir uma "verdadeira humildade", em que não haja nem a subestimação nem a superestimação do seu papel, para que, assim, possa unir os seus saberes com os das massas populares. Nessa perspectiva, Freire afirma:

> Reivindico um papel nesta luta ao lado das classes trabalhadoras, mesmo porque estou convencido de que o meu papel como intelectual só se solidifica, se robustece, só tem sentido na medida em que este papel se cumpre *com* as classes trabalhadoras e não *para* elas, pior ainda, *sobre* elas (Freire, Faundez, 1985, p. 70).

Ainda que existam diferenças e assimetrias entre os papéis atribuídos à educadora/pesquisadora e aos educandos/sujeitos da pesquisa, a etnografia e a observação participante possibilitam, justamente, essa construção do conhecimento ao lado do outro, numa rede de trocas de saberes, no nosso caso, entre educandos e educadores/pesquisadores. Através das entrevistas semiestruturadas e das conversas nos corredores do cursinho e em sala de aula, registradas em gravações e diários, alcançamos um

entendimento sobre a relação entre os participantes do campo e experiências letradas que toma como base a conexão entre leituras teóricas, que acessamos como pesquisadores, e leituras de mundo (Freire, 2006), que conhecemos nos discursos dos educandos. Dessa forma, as reflexões e discussões apresentadas na próxima seção resultam dessa compreensão conjunta e situada.

A realização da pesquisa seguiu um cronograma que considerou um período em campo que possibilitasse a elaboração de um trabalho de conclusão de curso por parte de uma das pesquisadoras envolvidas. O início das atividades foi marcado pela elaboração do projeto de pesquisa e pelo diálogo com a coordenação pedagógica e institucional do cursinho. Diante do aceite da coordenação, foi realizada a submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos. Após a aprovação do órgão institucional, a pesquisa foi apresentada aos educandos do cursinho, decorrido um mês de aulas, e a geração de dados foi iniciada. As principais etapas desse cronograma podem ser visualizadas de forma resumida no quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1: Síntese do cronograma da pesquisa

Período	**Etapas**
Janeiro a março de 2025	1) Elaboração do projeto de pesquisa.
	2) Diálogo com a coordenação pedagógica e institucional do cursinho.
	3) Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).
	4) Aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP.
Abril a setembro de 2025	5) Início das aulas no cursinho popular.
	6) Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento.
	7) Geração de dados: escrita de diários de campo (a partir de abril); gravação em áudio de aulas de Literatura e oficinas do grupo de leitura (a partir de maio); e gravação em áudio de entrevistas semiestruturadas com educandos (a partir de junho).
	8) Escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma das pesquisadoras (a partir de agosto).
Outubro a dezembro de 2025	9) Finalização e defesa do TCC.

Fonte: Elaboração própria.

Com o início das aulas no cursinho, o contato com o campo seguiu uma frequência semanal, conforme as aulas de Literatura, ministradas durante um período de

55 minutos por semana. Além disso, esse contato também ocorreu mensalmente aos sábados, de acordo com as oficinas do Grupo de Leitura, realizadas em um sábado à tarde, com duas horas de duração. A presença assídua em campo possibilitou a ocorrência de muitas interações com os participantes do cursinho popular tanto em momentos pedagógicos, durante as aulas e oficinas, quanto em conversas de corredor, nos intervalos e nos períodos anteriores e posteriores às atividades institucionais. Devido a esse contato constante, também foi possível construir um considerável banco de dados, com gravações em áudio e diários de campo, detalhados no quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2: Síntese da geração de dados

Fonte	Número de registros	Número de horas/ páginas
Diários de campo	24 diários	87 páginas
Gravação em áudio de aulas	26 aulas	23h 37min 45s
Gravação em áudio de oficinas	5 oficinas	10h 36min 37s
Gravação em áudio de entrevistas	13 entrevistas	6h 16min 17s

Fonte: Elaboração própria.

Para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de uma das pesquisadoras, estabelecemos um recorte do banco de dados construído e trabalhamos com os diários de campo e as gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, identificamos o registro de ocorrências de eventos de letramento no diário de campo e estipulamos três categorias de análise de acordo com a natureza do evento, o modo de composição e o modo de iniciação.

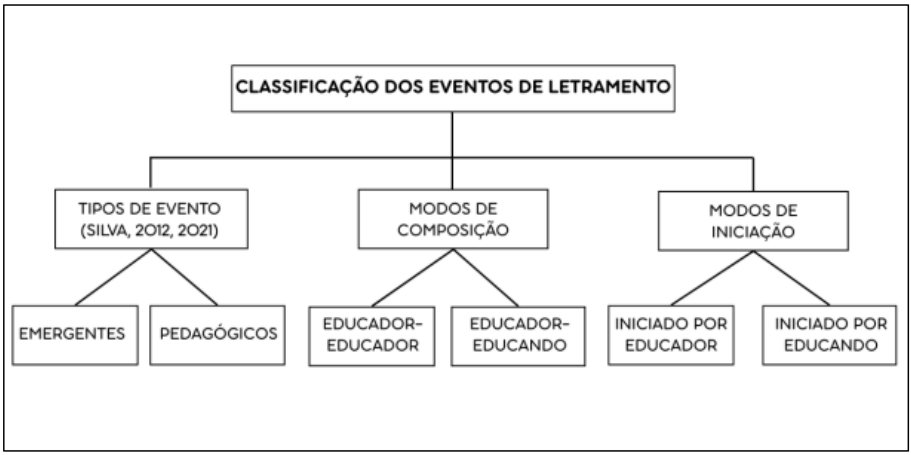
A primeira categoria de análise foi elaborada por Bibiana Silva (2012, 2012) na sua pesquisa citada anteriormente. Conforme a pesquisadora, há uma diferenciação entre eventos de letramento emergentes e pedagógicos, na medida em que estes se referem aos momentos em que há um participante visto como o mais responsável pela interação (a figura do professor, por exemplo) e objetivos pedagógicos/institucionais a serem alcançados. Já o letramento emergente é aquele realizado com interações em que a linguagem escrita é tematizada espontaneamente pelos participantes, sem estar vinculada a metas institucionais. Em nossa pesquisa, identificamos os eventos de letramento pedagógicos e emergentes registrados em diário de campo.

A segunda categoria de análise refere-se à posição ocupada pelos membros participantes dos eventos de letramento no espaço do cursinho popular. Assim, os eventos foram classificados como compostos apenas por educadores ou pela díade educador-educando. A terceira composição possível, formada apenas por educandos,

não foi passível de ser encontrada na pesquisa de campo, uma vez que, através da observação participante, todas as interações registradas tiveram a participação de uma das pesquisadoras como educadora.

Por fim, a terceira categoria de análise diz respeito ao modo de iniciação do evento de letramento e diferencia-se entre iniciação por educador e iniciação por educando. Nessa categoria, o foco está na posição ocupada pelo participante cujo proferimento desencadeou a ocorrência do evento de letramento. O quadro a seguir (Quadro 3) apresenta uma síntese do processo de classificação com base nas três categorias apresentadas.

Quadro 3: Classificação dos eventos de letramento



Fonte: Elaboração própria.

Na próxima seção, apresentamos um recorte dos resultados encontrados. Para tanto, apresentamos exemplos de trechos de diários de campo que registram a ocorrência de eventos de letramento emergentes e pedagógicos, classificados a partir do seu modo de composição e de iniciação.

4 ACHADOS DO CAMPO

No diário de campo, encontramos 70 registros de eventos de letramento, sendo que apenas um evento (emergente) foi composto exclusivamente por educadores. Todos os outros foram formados pela díade educador-educando. Dentre os 70 eventos registrados, 41 ocorrências foram classificadas como eventos de letramento pedagógicos e 29 como eventos de letramento emergentes (ver Quadro 4). É importante pontuar que

o número de eventos de letramento pedagógicos já era esperado, tendo em vista que é resultado de cerca de sete meses de aulas de Literatura e de cinco oficinas de um grupo de leitura no espaço do cursinho popular. Por outro lado, a ocorrência significativa de eventos de letramento emergentes, que, por sua própria natureza, não podem ser planejados e dependem de iniciativas livres de objetivos e fins pedagógicos, indica que o cursinho popular se apresenta como um espaço propício para a emergência de conversas entre educandos e educadores nas quais experiências e materiais letrados são tematizados.

Quadro 4: Ocorrências de eventos de letramento

CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE EVENTO DE LETRAMENTO

TIPO DE EVENTO	OCORRÊNCIAS	PERCENTUAL
EMERGENTES	29	41, 43%
PEDAGÓGICOS	41	58, 57%
TOTAL	70	100%

Fonte: Elaboração própria.

Neste momento, apresentamos, a título de exemplificação, um trecho de diário de campo que registra um evento de letramento pedagógico situado numa aula de literatura.

> *Faço a leitura em voz alta do conto "A ponte", de Veronica Stigger, e percebo que os educandos de fato estão acompanhando o texto na folha. Faço uma pausa nas primeiras linhas e pergunto se eles estão entendendo. Lia diz que não entendeu muito. Na segunda pausa, pergunto o que eles acham que vai acontecer. Amélia diz que a moeda vai ser importante para alguma coisa. Thomas diz que ele vai atravessar a ponte e cair. Instigo Davi e Lia para saber se eles acham que o personagem atravessará a ponte e os dois concordam. Segundo Davi, "ele está superando o medo".*
>
> *Nas últimas linhas do conto, Thomas grita: "PUTA MERDA… É A MORTE". E fica muito extasiado e feliz. Os outros educandos parecem se assustar e entender ao mesmo tempo. Termino a leitura e Thomas está encantado. Diz que então ele caiu da ponte, e eu proponho a ideia de que a ponte poderia ser uma ponte entre a vida e a morte. Amélia concorda e diz que é como a imagem do céu, de uma ponte que leva até ele. Já está na hora de encerrar a aula e liberá-los para o próximo período. Pergunto se gostaram e todos concordam com a cabeça* (Trecho do diário de campo do dia 30 de abril de 2025).

Vale situar, para o leitor, alguns aspectos que marcam esse evento de letramento. Primeiramente, é importante observar que só havia quatro educandos participando da aula nesse dia: Amélia, Davi, Lia e Thomas. No final da leitura, Thomas, um

educando muito participativo e expressivo, fica extasiado ao alcançar outro patamar de entendimento do texto e a sua reação afeta também a compreensão dos outros educandos acerca da narrativa. Nesse momento, há uma breve troca de turnos de fala entre educandos e educadora para compartilhar interpretações acerca do conto e, então, a aula é encerrada em função do limite de tempo. O diário de campo segue com o registro dos movimentos da educadora até a sala da coordenação do cursinho, após a finalização da aula. A chegada à sala da coordenação leva ao registro de uma cena inesperada.

> *Quando estou chegando na sala da coordenação, avisto Thomas na porta. Entro e me deparo com os educadores Billie e Luís e as coordenadoras Maria e Vanessa ouvindo Thomas contar, extasiado, que no final era a morte. Billie me pergunta o que eu passei para eles e todos dão risada. Thomas continua falando, diz que o plot twist foi muito bem escrito, e tenta lembrar o nome do "cara que pega a moeda na mitologia". Falo novamente que a escritora virá para a cidade, e ele diz que vai falar para ela que o texto foi muito bem escrito e "explodiu a sua cabeça". Thomas sai da sala, ainda num entusiasmo catártico, falando que vai ficar pensando nisso no feriado* (Trecho do diário de campo do dia 30 de abril de 2025).

O entusiasmo de Thomas com o conto foi tão grande que o educando decidiu compartilhar a experiência letrada com outras pessoas do cursinho por livre e espontânea iniciativa. Desse modo, esse registro é um exemplo de um evento de letramento emergente que, nesse caso, sucedeu-se após um evento de letramento pedagógico. É interessante observar como os outros participantes da interação são educadores e coordenadores do cursinho. É diante desse público que o educando compartilha as suas impressões sobre o texto literário lido na aula de Literatura minutos atrás. Percebe-se que esse diálogo entre Thomas e os educadores/coordenadores tem como pilar de sustentação a experiência prévia de contato com o material escrito, que fornece uma espécie de chave para a interação entre o educando e os educadores. Vale pontuar que Thomas é um educando que realiza esse movimento de compartilhamento de experiências letradas frequentemente.

É interessante observar que a maior parte dos eventos de letramento emergentes encontrados seguiu este padrão, com a iniciação sendo feita por um educando. Por outro lado, quando nos atentamos para a ocorrência dos eventos de letramento pedagógicos, percebemos o movimento contrário, em que a maior parte das iniciações é feita por um educador, de acordo com a própria natureza do evento. O quadro a seguir (Quadro 5) apresenta os dados quantitativos que corroboram essa análise.

Quadro 5: Classificação dos modos de iniciação dos eventos de letramento

MODOS DE INICIAÇÃO DOS EVENTOS DE LETRAMENTO		
	EMERGENTES	**PEDAGÓGICOS**
INICIADO POR EDUCADOR	11	37
INICIADO POR EDUCANDO	19	4
TOTAL	30	41

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de a maior parte dos eventos de letramento pedagógicos estar inserida em momentos situados em aulas ou oficinas, há também ocorrências desse tipo de evento em situações anteriores ou posteriores a atividades pedagógicas. Esse é o caso do próximo evento, apresentado abaixo.

> *Após a finalização da aula, Cristian pergunta se Noites brancas é um livro do Romantismo também porque ele já ouviu falar dele. Pergunto se ele já leu e se indica a leitura, pois eu ainda não li; ele responde com dois "sim" muito seguros. Quando o questiono se ele gosta de literatura clássica, Cristian responde que gosta mais de Filosofia mesmo* (Trecho de diário de campo do dia 09 de julho de 2025).

Essa interação entre educadora e educando ocorre após a finalização da aula de Literatura, ainda em sala de aula, e é inicializada pela verbalização de abertura da educadora para dúvidas. O educando em questão aproveita esse momento para sanar uma dúvida relacionada com o conteúdo estudado na aula que foi finalizada há pouco. Apesar desse momento não ter acontecido durante a aula, ele ainda se configura como um evento de letramento pedagógico, uma vez que dá continuidade à discussão feita em aula e alinha-se com objetivos pedagógicos. Desse modo, enquanto, no exemplo anterior, Thomas buscou outros educadores para compartilhar as suas impressões sobre a experiência letrada realizada em sala de aula, neste, Cristian continuou a conversa com a educadora para aprofundar a aprendizagem de um conteúdo programático iniciado em aula.

Por fim, apresentamos mais uma ocorrência de evento de letramento emergente, cuja iniciação, dessa vez, é feita pela educadora, e não pela educanda.

> *Sento no sofá da sala de convivência e pego o meu notebook. A um assento de distância do meu está Bárbara, educanda de outra turma que participa do grupo de leitura, mexendo no celular com fones de ouvido. Cumprimento Bárbara e digo que no próximo sábado acontecerá mais uma oficina do grupo de leitura, caso ela queira participar. Bárbara justifica a sua ausência no último sábado voluntariamente, sem que eu tivesse lhe perguntado. Quando indico que o PDF*

> *do texto que lemos e discutimos está no grupo da turma do Whatsapp, ela logo o localiza no celular, e eu aponto o conto trabalhado ("Sextou", de Geovani Martins). Passam-se alguns minutos, eu estou concentrada em um material no meu notebook, e então Bárbara começa a falar sobre o conto. Ela pergunta: "por que o título é sextou?" e diz que entendeu que tem um problema com o vício da maconha ali no conto. Trocamos comentários sobre o texto, e surpreendo-me com o engajamento dela na conversa, pois até então não tínhamos interagido muito, já que ela não é minha educanda em sala de aula. Bárbara diz que gostou do conto, e que achou interessante a presença das gírias. Abro, no notebook, a entrevista com o autor, Geovani Martins, que assistimos no grupo. Bárbara copia, no celular, o nome da entrevista e o canal do Youtube* (Trecho do diário de campo do dia 10 de junho de 2025).

Essa interação acontece na sala de convivência do cursinho. É interessante observar como esse evento de letramento emergente iniciado pela educadora poderia ter terminado na recomendação do texto literário, localizado pela educanda no celular. No entanto, a educanda, por vontade própria e silenciosamente, realiza a leitura do conto, acessando o material no próprio espaço do cursinho. Em seguida, é ela quem retoma a conversa para compartilhar a leitura recém realizada.

A cada evento de letramento analisado, torna-se ainda mais nítido como o compartilhamento de uma experiência letrada possibilita uma interação entre educandos e educadores que até então não existia naquele momento. Assim, os diferentes espaços do cursinho popular (sala de aula, sala da coordenação pedagógica, sala de convivência, corredor, etc…) tornam-se palcos de conversas fundamentalmente centradas no acesso e/ou no compartilhamento de experiências e materiais letrados, nos quais esses atuam como uma chave que possibilita a participação social. Se, por um lado, essa configuração propicia diálogos letrados que levam ao acesso a novas experiências ou que, para alguns educandos, se constituem como o único espaço para participar de interações dessa natureza, por outro lado, essa interrelação entre educador-material letrado-educando também parece restringir a participação de estudantes com menos contato com materiais textuais. Assim, em nossa pesquisa, educandos que já participam de eventos de letramento parecem acumular mais oportunidades para novas participações, numa espécie de ciclo retroalimentar, que gera índices de participações discrepantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos apresentar os principais aspectos teóricos e metodológicos e um recorte dos resultados elaborados ao longo de um ano de pesquisa em campo em um cursinho popular situado na região central do Rio Grande do Sul. Uma

das pesquisadoras já atuava como educadora de Literatura e mediadora do grupo de leitura, de modo que o vínculo com o campo já estava estabelecido antes do projeto de pesquisa. Assim, ao atrelar a pesquisa à extensão, foi possível gerar dados de fala-em-interação em sala de aula e construir um diário de campo que levou à descrição e à análise da ocorrência de eventos de letramento no cursinho popular.

Nesta última seção, destinada às considerações finais, gostaríamos de destacar que o entendimento situado acerca das relações entre educandos, educadores e materiais textuais só foi alcançado devido à prática da observação participante e à natureza etnográfica da pesquisa. Assim, através do conjunto de vivências em campo, semanalmente, ao longo de um ano letivo, com diferentes formas de registro, foi possível identificar, descrever e analisar tanto a ocorrência de eventos de letramento, que apresentamos neste trabalho, quanto os usos das práticas de leitura e escrita e os valores atribuídos a elas, que aprofundaremos em outros estudos.

Esse contato interdisciplinar entre etnografia, estudos da linguagem e educação popular demonstrou ter, igualmente, um caráter formativo muito importante. Considerando que a pesquisadora em campo estava no processo de finalização de uma licenciatura, percebemos como a pesquisa etnográfica em contextos educacionais tem um potencial formativo na medida em que o pesquisador que atua em campo desenvolve uma percepção mais crítica sobre o seu posicionamento e sobre as suas práticas docentes. Desse modo, estar em campo num duplo papel de pesquisador/educador gera impactos e transformações que apenas o ato de estar no mundo *atencionalmente*, como propõe Ingold, disposto a aprender *com* as pessoas, pode gerar.

Além disso, através da nossa pesquisa, reforçamos a pertinência do diálogo entre a pesquisa etnográfica e os estudos de letramento. Para que se alcance um entendimento de fato situado acerca da presença e dos usos das culturas letradas num dado contexto, como se propõem os estudos de letramento desde as últimas décadas do século XX, é necessário estar em campo com as pessoas. Assim, a etnografia se apresenta como o principal caminho que leva ao alcance desse entendimento e que exige, além do rigor metodológico, um posicionamento ético. Dessa forma, encerramos este trabalho reafirmando nosso alinhamento com a concepção de Paulo Freire acerca da verdadeira humildade que deve perpassar o trabalho ao lado das camadas populares, com elas, e não sobre elas.

REFERÊNCIAS

BONALDI, Eduardo Vilar. "Tentando chegar lá: as experiências de jovens em um cursinho popular". *Tempo social*, Revista de Sociologia da USP, v. 30, n. 1, 2017, p. 259-282.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede Nacional de Cursinhos Populares (Cpop)*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cpop>. Acesso em: 20 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HEATH, Shirley Brice. "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school". *Language in Society*, v. 11, n 2, p. 49-76, 1982.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil: 6ª Edição*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

INGOLD, Tim. "Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia". Porto Alegre: *Educação*, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, Amurabi. *Etnografia para educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The psycology of literacy*. Cambridge (USA): Harvard University Press, 1981.

SILVA, Bibiana. *É na creche que se aprende a ir pra escola:* um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SILVA, Bibiana. *Culturas juvenis e práticas de letramento entre jovens da periferia de Porto Alegre.* Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2015.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2809

A PRODUÇÃO DE RELATÓRIOS ANTROPOLÓGICOS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO VALE DO ACARÁ, PARÁ

Miguel Nery da Silva[1]
Luciana Gonçalves de Carvalho[2]

RESUMO

Este trabalho abordou sobre uma experiência de produção etnográfica no âmbito da formação disciplinar de antropólogos quilombolas na Universidade Federal do Pará, destacando a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão na pós-graduação, bem como a relevância da preparação de profissionais para atuação em processos jurídicos e administrativos referentes a comunidades quilombolas. A experiência se passa nas comunidades de Balsa e Gonçalves, localizadas nos limites dos municípios de Tailândia e Acará, uma região cercada pela monocultura de dendê, onde, desde a década de 1980, registram-se processos de expropriação territorial e dano ambiental. O texto propõe a etnografia como elemento central do fazer antropológico, que articula teoria, prática e compromisso ético-político, tornando-se fundamental para dar visibilidade a identidades, territorialidades e direitos coletivos. O caso abordado revela que, apesar de dificuldades impostas ao trabalho de campo, inclusive restrições de acesso e conflitos, a experiência etnográfica resultou na produção de um relatório antropológico que contribuiu para a efetivação de direitos das comunidades envolvidas, evidenciando o fazer antropológico como construção política.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de antropologia; Extensão; Laudos antropológicos; Comunidades quilombolas; Direitos quilombolas.

1 ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1214-1683 - Filiação institucional: Universidade Federal do Pará (UFPA) - E-mail: miguelnery468@gmail.com

2 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7916-9092 - Filiação institucional: Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) - E-mail: luciana.gdcarvalho@gmail.com

THE PRODUCTION OF ANTHROPOLOGICAL REPORTS IN POSTGRADUATE STUDIES: AN EXPERIENCE IN THE ACARÁ VALLEY, PARÁ

ABSTRACT

This paper discusses an ethnographic research conducted as part of the academic training of *Quilombola* anthropologists at the Federal University of Pará, highlighting the importance of integrating teaching, research, and community outreach in graduate programs, as well as the importance of preparing professionals to work on legal and administrative matters concerning *Quilombola* communities. The study takes place in the communities of Balsa and Gonçalves, located on the borders of the municipalities of Tailândia and Acará, a region surrounded by oil palm monoculture, where, since the 1980s, processes of land expropriation and environmental damage have been recorded. The text proposes ethnography as a central element of anthropological practice, which articulates theory, practice, and ethical-political commitment, becoming fundamental to giving visibility to identities, territorialities, and collective rights. The case study reveals that, despite difficulties imposed on fieldwork — including access restrictions and conflicts — the ethnographic experience resulted in the production of an anthropological report that contributed to the realization of the rights of the communities involved, highlighting anthropological practice as a political construction.

KEYWORDS:Anthropology education; Extension; Anthropological reports; *Quilombola* communities; *Quilombola* rights.

LA ELABORACIÓN DE INFORMES ANTROPOLÓGICOS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO: UNA EXPERIENCIA EN EL VALLE DEL ACARÁ, PARÁ

RESUMEN

Este trabajo analizó una experiencia de producción etnográfica en el marco de la formación disciplinaria de antropólogos *quilombolas* en la Universidad Federal de Pará, destacando la importancia de la integración entre la docencia, la investigación y la extensión en los estudios de posgrado, así como la relevancia de la preparación de profesionales para intervenir en procesos jurídicos y administrativos relacionados con las comunidades *quilombolas*. La experiencia tiene lugar en las comunidades de Balsa y Gonçalves, situadas en los límites de los municipios de Tailândia y Acará, una región rodeada por el monocultivo de palma de aceite, donde, desde la década de 1980, se registran procesos de expropiación territorial y daño ambiental. El texto propone la etnografía como elemento central de la práctica antropológica, que articula teoría, práctica y compromiso ético-político, resultando fundamental para dar visibilidad a identidades, territorialidades y derechos colectivos. El caso abordado revela que, a pesar de las dificultades impuestas al trabajo de campo, incluidas las restricciones de acceso y los conflictos, la experiencia etnográfica dio lugar a la elaboración de un informe antropológico que contribuyó a la efectividad de los derechos de las comunidades involucradas, poniendo de manifiesto la práctica antropológica como construcción política.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la antropología; Extensión; Informes antropológicos; Comunidades *quilombolas*; Derechos *quilombolas*.

1 INTRODUÇÃO

A antropologia, desde sua consolidação como disciplina científica dedicada à compreensão da diversidade humana em suas múltiplas dimensões, tem passado por transformações epistemológicas e metodológicas que orientam práticas profissionais fortemente relacionadas ao trabalho de campo de caráter etnográfico, exigindo compromissos éticos e políticos cada vez mais claros da parte dos pesquisadores. Nesse sentido, a formação de antropólogos, quer na graduação, quer na pós-graduação, deve proporcionar aos formandos oportunidades para o desenvolvimento de competências e habilidades teóricas, metodológicas, técnicas e éticas.

No cenário brasileiro contemporâneo, essa necessidade é aguçada, uma vez que aos profissionais da área tem sido demandada uma atuação crescente em processos jurídicos e administrativos relacionados à efetivação de direitos territoriais, ambientais e culturais de povos indígenas, comunidades quilombolas e outros grupos minoritários protegidos por normativas específicas. Em tais tipos de processos, a antropologia tem um papel preponderante não apenas na representação etnográfica das realidades locais, mas na produção de peças técnicas capazes de subsidiar decisões judiciais, atos administrativos e políticas públicas em situações, geralmente conflituosas, que envolvem disputas por territórios, recursos naturais e modos de vida.

Por entender o saber e o fazer antropológico como ferramentas que podem servir à efetivação de direitos, um número crescente de estudantes indígenas e quilombolas passou a procurar cursos de antropologia no Brasil nos últimos vinte anos,[3] tendo a seu favor políticas afirmativas que se expandiram a partir da publicação da Portaria Normativa nº 13/2016 do Ministério da Educação, determinando que as instituições federais de ensino superior apresentassem propostas de inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação. Os cursos de antropologia, por sua vez, talvez por sua vocação para a compreensão da diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira, têm se mostrado receptivos à inserção de estudantes de diversas origens, e os programas de pós-graduação dessa área foram os que mais alteraram seus processos de admissão para contemplar as especificidades desses estudantes (Venturini, 2021).

No bojo dessas mudanças no campo do ensino de antropologia, o Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará

3 Historicamente, a formação em antropologia no país tem sido ofertada principalmente em nível de pós-graduação, embora, nos últimos vinte anos, venham surgido cursos de graduação nessa área, em diferentes estados, inclusive no Pará, onde se passam as experiências relatadas neste artigo.

(PPGSA/UFPA), oferecido no Campus de Belém, passou a aplicar anualmente, desde 2020, um processo seletivo especial para pessoas indígenas e quilombolas. Nesse processo, até 2024, ingressaram no programa sete indígenas, entre 11 candidatos, e 23 quilombolas de um total de 69 candidatos, considerando-se a somatória dos anos. A crescente procura de quilombolas pelos cursos de mestrado e doutorado do PPGSA, iniciados em 2020 e 2022, respectivamente, está relacionada à numerosa presença de quilombos no Pará – o quarto estado da federação com maior população quilombola no Brasil, com quase 600 comunidades e 135.033 indivíduos (IBGE, 2022) – e às inúmeras formas de pressão territorial e ambiental sofridas por essas comunidades, o que impele seus membros à busca por conhecimentos e instrumentos adequados à sua defesa.

Os estudantes quilombolas chegam ao PPGSA cientes de que seus territórios não constituem meros espaços geográficos, mas são lugares de memória, ancestralidade e pertencimento, onde suas comunidades desenvolvem formas específicas de sociabilidade e relação com a natureza para garantir a continuidade de seu modo de vida e a preservação de sua história. Organizados em coletivos e movimentos sociais, eles não lutam só por vagas na universidade, mas por uma mudança nas concepções e práticas enraizadas no ensino superior.

No que tange à formação em antropologia, sua luta corresponde, em parte, à de outros estudantes que clamam por uma maior convergência entre os componentes curriculares da pós-graduação e as demandas do mercado profissional contemporâneo (Oliveira, 2025). Nesse sentido, a iniciação na elaboração de laudos e relatórios antropológicos – carência sentida em outros contextos, inclusive de graduação (Sprandel; Barretto Filho, 2018) – apareceu como uma reivindicação prioritária no 1º Seminário Políticas Afirmativas no PPGSA, realizado nos dias 31 de outubro e 1º de novembro de 2024 na UFPA, com o tema "A pós-graduação na perspectiva indígena e quilombola".

No intuito de atender à demanda estudantil, no primeiro semestre de 2025, foi ofertada uma disciplina optativa para tratar especificamente da confecção de laudos antropológicos em comunidades antropológicas. A disciplina abrangeu aulas teóricas, atividades práticas de pesquisa e extensão em duas comunidades quilombolas, e a redação de relatórios antropológicos com o objetivo de subsidiar a certificação dessas comunidades pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e a titulação de seu território por parte o Instituto de Terras do Pará (Iterpa).

Os autores do presente artigo (um quilombola doutorando em antropologia, e uma docente, doutora em antropologia), ambos envolvidos na disciplina, refletem sobre o fazer antropológico com base nas experiências propiciadas por essa experiência. O objetivo é mostrar como o fazer etnográfico integrado a ações de ensino, pesquisa e

extensão pode ajudar a superar desafios da formação de antropólogos para o mercado contemporâneo e, ao mesmo tempo, propor estratégias de ação diante da negação de direitos das comunidades quilombolas.

2 ETNOGRAFIA COMO TEORIA E PRÁTICA ANTROPOLÓGICA

O desenvolvimento dos fundamentos teóricos da antropologia e do fazer antropológico como ciência está diretamente ligado à expansão colonial, que tomou o modelo europeu como expressão de humanidade e difundiu uma concepção eurocêntrica que justificou a dominação e a exploração de outros povos, com culturas distintas, consolidando um fazer científico marcado por práticas discriminatórias e racistas. Boas (2005) e Malinowski (1978), considerados fundadores do método etnográfico moderno, sistematizaram os caminhos pelos quais o próprio pesquisador deve realizar o trabalho de campo de sua pesquisa, enfatizando a observação participante e o trabalho de campo intensivo como meios para compreender em profundidade as lógicas particulares de cada cultura.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, a etnografia se impôs como modo de pensamento e produção textual na antropologia, tendo como marco a obra *Argonautas do Pacífico Ocidental*, de Malinowski (1978), que protagonizou a virada teórico-metodológica nessa disciplina, inaugurando a prática da observação participante, bem como da imersão prolongada no campo. Para Malinowski (1978), compreender uma sociedade implicava ver o mundo pelos olhos dos nativos, prisma que inaugurou um ideal de ciência empírica centrada na descrição detalhada da vida social e abriu caminho para a consolidação do método etnográfico como fundamento do fazer antropológico.

Segundo Angrosino (2009, p. 16), no período em questão, a etnografia se constituiu como

> [...] uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidas e compartilhados do grupo (Angrosino, 2009, p. 16).

A pesquisa etnográfica, conforme Angrosino (2009), buscava descrever um grupo social, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções

materiais e suas crenças. Segundo o autor, "Malinowski e Boas eram ambos fortes defensores da pesquisa de campo e ambos defendem aquilo que veio a ser conhecido como observação participante, um modo de pesquisar que coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando" (Angrosino, 2009, p. 17).

Na segunda metade do século XX, a ascensão da chamada "antropologia interpretativa", na qual a cultura é entendida como um sistema de símbolos e significados partilhados que devem ser interpretados, colocou em xeque a ênfase na mera observação e descrição da vida social. Um expoente desse período foi Geertz (2008), que concebeu o trabalho do antropólogo como compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas ações dentro do seu contexto cultural. Nesse viés, a produção etnográfica foi vista como parte de uma ciência interpretativa que se debruça menos sobre atos propriamente ditos e mais sobre significados passíveis de interpretação a partir de descrições densas da vida social, num emaranhado de práticas inscritas em contextos simbólicos.

No fim do século XX, práticas antropológicas concorrentes desestabilizaram certezas relativas ao método etnográfico (Clifford, 2002). A antropologia dedicou-se a problematizar o próprio ato de produzir conhecimento, a repensar o lugar do pesquisador, a sua relação com os interlocutores e os limites da interpretação. Nesse sentido, a etnografia foi concebida como uma tradução cultural atravessada pelas categorias do pesquisador e pelos sentidos dos interlocutores. Argumentou-se que o fazer antropológico, portanto, não apenas interpreta, mas também transforma os mundos que descreve, produzindo novas possibilidades de pensar e conhecer.

No cenário da antropologia brasileira, Cardoso de Oliveira (1997) sustentou a observação participante como método privilegiado para compreender práticas, valores e sentidos atribuídos pelos sujeitos a seus atos. Para esse autor, contudo, a observação participante requer uma relação dialógica com o outro, implicando que o pesquisador não apenas observa, mas participa da vida cotidiana, construindo conhecimento com seus interlocutores e não sobre eles. Com base nisso, Cardoso de Oliveira (1997) situou os fundamentos do ofício antropológico em três eixos: olhar, ouvir e escrever, que necessariamente articulam teoria e prática no trabalho de campo. O que articula esses eixos, em sua visão, é a observação participante, ideia-valor constituinte do ofício antropológico, como exposto a seguir:

> [...] talvez seja ela responsável por caracterizar o trabalho de campo da antropologia, singularizando-a, enquanto disciplina, dentre suas irmãs nas ciências sociais. Apesar de essa observação ter sido sua forma mais consolidada na investigação etnológica, junto a populações ágrafas e de pequena escala, tal não significa que ela não ocorra no exercício da pesquisa com segmentos

> urbanos e rurais da sociedade a que pertence o próprio antropólogo (Cardoso de Oliveira, 1997, p. 30).

Cardoso de Oliveira (2000) também discutiu a renovação da antropologia a partir do movimento de conceitos cruciais como cultura, identidade e sociedade, e da contínua revisão do método etnográfico com seus pressupostos de observação participante, pesquisa de campo e reflexividade. Destacou, contudo, que a etnografia não pode ser reduzida a uma técnica de coleta de dados, mas deve ser entendida como uma posição epistemológica que implica um movimento de conceitos, uma vez que o campo não é um simples espaço de observação, mas um lócus de construção teórica no qual se elaboram novas formas de pensar e produzir (Cardoso de Oliveira, 2000).

Ao discutir o "movimento dos conceitos na antropologia", Cardoso de Oliveira (2000, p. 14) tomou como exemplo o deslocamento da tradição europeia para as Américas para argumentar que os conceitos, em sua singularidade, não são estáticos, mas se transformam à medida que atravessam diferentes contextos históricos e epistemológicos. Para sustentar esse argumento, comparou diferentes conceitos que sofreram transformações para se adequarem a novas realidades, evidenciando que o trabalho etnográfico deve ser compreendido como uma forma de produção de conhecimento que implica diálogo contínuo entre teoria e empiria no interior da produção epistemológica e promove a alteração e a reelaboração de conceitos da realidade pesquisada conforme estes são questionados.

Nesse sentido, Cardoso de Oliveira (2000, p. 19) sustentou que a antropologia avança justamente porque seus conceitos estão em constante movimento, destacando a obra de outra importante antropóloga brasileira, Mariza Peirano, a quem se atribui uma discussão pioneira do tema no desenvolvimento da antropologia. Com efeito, essa autora evidenciou como a disciplina se consolidou, sobretudo a partir da década de 1930, ao articular o trabalho de campo à reflexão conceitual e à institucionalização acadêmica (Peirano, 2014).

Em diversos trabalhos, Peirano (1995a; 1995b; 2014) abordou a fusão entre encontro etnográfico, diálogo teórico e contextos políticos como motor da própria disciplina antropológica. A partir do estudo de Crapanzano (1991) sobre brancos sul-africanos, que rompe com a expectativa tradicional de empatia entre antropólogo e grupo estudado, a autora evidenciou que o antropólogo nunca ocupa uma posição neutra, sendo constantemente convocado a negociar posições políticas e morais no campo. Ao criticar a ênfase literária da vertente reflexiva norte-americana, a autora defendeu que o diálogo teórico deve articular a experiência empírica à tradição disciplinar, fazendo acontecer nesse entrelaçamento o encontro etnográfico, que se torna

vetor tanto da inovação conceitual quanto da própria consolidação da antropologia como ciência plural e em constante reconstrução (Peirano, 1995b).

De modo geral, a obra de Peirano (1995a; 1995b; 2014) reposicionou a etnografia, mostrando que ela não se reduz a um método, mas constitui uma produção permeada por tensões entre subjetividade, objetividade, ética e teoria. Nessa perspectiva, o conjunto de dimensões perpassando a etnografia como trabalho de campo e produção textual é, enfim, o que permite à antropologia avançar como ciência, ao reconhecer sua própria historicidade, seus dilemas éticos e suas implicações políticas.

3 ETNOGRAFIA EM CONTEXTOS QUILOMBOLAS

Inicialmente formulada para estudar sociedades pequenas e tradicionais, a etnografia se expandiu e passou a ser praticada em diversas condições sociais e com diversas finalidades, conforme o desenvolvimento do campo da antropologia. No Brasil, a evolução dessa disciplina ao longo do século XX foi profundamente marcada pela imbricação de tradições acadêmicas com práticas intervencionistas e projetos de construção nacional, configurando campos mistos de antropologia aplicada ou antropologia em ação (Fleischer, 2011; O´Dwyer, 2012a).

Embora a questão indígena e a política indigenista tenham predominado na formação do campo em questão, o reconhecimento de direitos específicos de remanescentes das comunidades dos quilombos, na Constituição Federal de 1988, ampliou as demandas de trabalho antropológico fora da Academia. Nesse sentido, as oportunidades de pesquisa e exercício profissional expandiram-se e vêm demandando de graduados, pós-graduados e profissionais a confecção de laudos, estudos ou relatórios com implicação nos direitos dessas minorias, sobretudo no que tange ao reconhecimento de identidades e à titulação de terras em seu favor.

Nesse cenário, a atuação de antropólogos, de diferentes níveis de formação e graus de experiência junto a comunidades quilombolas, tem sido diretamente influenciada por demandas jurídicas e administrativas pautadas em normais legais e infralegais. Com efeito, no ordenamento jurídico nacional, os remanescentes das comunidades dos quilombos – geralmente designados comunidades quilombolas – foram reconhecidos como sujeitos de direitos coletivos, detentores de uma identidade própria e diferenciada, na Constituição de 1988. Especificamente, o direito à propriedade das terras por elas ocupadas foi assegurado no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que incumbiu ao Estado a tarefa de emitir os respectivos títulos (Brasil, 1988).

O ADCT foi regulamentado pelo Decreto nº 4.887/2003, que dispôs sobre o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das referidas terras (Brasil, 2003), além de assumir o princípio da autodeterminação para definir os sujeitos de tal direito.

> Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. §1º. Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade (Brasil, 2003).

No plano internacional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) também asseverou o direito à autodeterminação, que, no caso das comunidades quilombolas, se refere a critérios de pertencimento étnico, memória, ancestralidade e territorialidade. Configura-se, assim, um quadro normativo robusto para garantir às referidas comunidades uma série de direitos e condições de exercício desses direitos.

Na prática, porém, observa-se que, apesar dos marcos legais nacionais e internacionais que protegem as comunidades quilombolas, a efetivação de seus direitos encontra resistências jurídicas e administrativas que, entre outros fatores, envolvem estratégias discursivas. Nesse cenário, a etnografia assume papel relevante como instrumento para dar visibilidade aos fatos sociais que fundamentam o pertencimento étnico, a ancestralidade e a territorialidade das comunidades quilombolas.

A importância do fazer antropológico na viabilização dos direitos quilombolas, a exemplo do reconhecimento étnico, não está na produção de estudos que atestem a identidade étnica; afinal, a legislação prevê o direito à autodeterminação. Por outro lado, os aportes antropológicos são fundamentais para a compreensão da elaboração das fronteiras étnicas entre quilombolas e não quilombolas, bem como das formas específicas de territorialidades praticadas por esses grupos com base em critérios de etnicidade, ancestralidade, parentesco e memória coletiva, entre outros.

Referência no estudo de quilombos, O´Dwyer (2012) ressalta a relevância que a antropologia alcançou nos processos de definição de legislações e políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas nas últimas décadas. Ela enfatiza a importância do instrumental teórico e metodológico próprio da ciência em questão, que,

em geral, não faz parte da formação profissional em outras áreas, e que fundamenta estudos essenciais para a operacionalização dos processos jurídicos e administrativos relativos aos quilombos.

> [...] os antropólogos e seus textos têm participado nas lutas concorrenciais que se travam na definição de políticas públicas e de Estado como no caso da promulgação do Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos de que trata o artigo 68 do ADCT, [...] principalmente sobre o critério de autoatribuição, que tem orientado a elaboração dos relatórios de identificação ou os também chamados laudos antropológicos (O'Dwyer, 2012, p. 14-15).

Em relação aos métodos adotados em tais estudos, contudo, O´Dwyer (2010, p. 9) defende que o profissional da antropologia "está comprometido com os mesmos critérios para a fundamentação da interpretação antropológica" que operam em outros campos disciplinares, inclusive de natureza acadêmica. É a etnografia, portanto, o cerne de estudos, relatórios e/ou laudos antropológicos, na medida em que nela reside o potencial de fundamentar e apresentar explicações "sobre construções identitárias, formas de organização social, práticas culturais e processos de ocupação territorial dos grupos que pretendem reconhecimento legal" (O´Dwyer, 2010, p. 15). Uma diferença crucial, porém, reside na recepção das formulações baseadas em traduções etnográficas, que nem sempre são consideradas adequadamente pela administração pública, colocando novos desafios ao fazer antropológico.

O fazer antropológico torna-se ainda mais desafiador em comunidades quilombolas quando envolve conflitos e tensões na disputa pelo território, inclusive no âmbito de processos judiciais – uma constante no cenário paraense. Isso implica desafios adicionais ao trabalho etnográfico desde a fase de trabalho de campo para coleta de informações necessárias à confecção dos estudos antropológicos, obrigando os antropólogos à exposição pessoal em situações de risco. Os desafios estendem-se até a fase da produção textual, tendo em vista que os estudos tendem a ser absorvidos como peças processuais, ficando sujeitos a processos de responsabilização jurídica dos autores.

Em síntese, a atuação de antropólogos em procedimentos jurídicos e administrativos envolvendo comunidades quilombolas quase sempre se dá em condições muito desafiadoras e tensas. Não só o trabalho de campo requer estratégias pessoais e políticas para alcance dos objetivos – não bastando o simples conhecimento de métodos e técnicas, que se espera advir da formação universitária – como ainda a escrita exige a

combinação de eloquência e delicadeza na exposição de informações que podem afetar os atores envolvidos, seja a comunidade, seja o próprio profissional. Para além de respeitar o Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia, é preciso, portanto, observar a complexidade da produção etnográfica nesses contextos.

4 A EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NA REGIÃO DO ACARÁ

O brevíssimo apanhado sobre o lugar da etnografia no desenvolvimento da antropologia, realizado no tópico anterior sem pretensões de esgotar o assunto, reflete uma maneira usual de narrar a própria história desse campo científico, a qual inspira, também, a organização dos currículos de grande parte dos cursos de graduação e pós-graduação, estruturados em disciplinas teóricas nas quais se estudam, em blocos, correntes como o evolucionismo, o funcionalismo, o culturalismo e assim por diante, até chegar à antropologia produzida no Brasil. Essa revisão ajuda, ainda, a compreender como foi proposta a relação entre teoria e empiria no âmbito da disciplina tomada como ponto de partida destas reflexões, ao focalizar a etnografia como elemento articulador da produção teórica e da prática antropológica.

No PPGSA/UFPA, a discussão sobre etnografia é transversal e aparece em várias disciplinas obrigatórias e optativas. No que tange às primeiras, adota-se o modelo usual de abordagem de correntes teóricas em sucessivas disciplinas. Assim, a disciplina Teoria Antropológica I aborda o evolucionismo social inglês, o culturalismo norte-americano, o estrutural-funcionalismo inglês e o estruturalismo francês; a Teoria Antropológica II focaliza, principalmente, a produção textual nos processos de representação etnográfica e os modelos usados para conceituar e viver o campo antropológico; e, por fim, a Teoria Antropológica III contempla produções antropológicas do Brasil e do Sul Global, com ênfase em teorias contra-hegemônicas e decoloniais. As optativas, com objetos variados, propiciam leituras de etnografias diversificadas e, em alguns casos, experiências de trabalho de campo. A disciplina abordada neste artigo, especificamente, propôs uma articulação entre ensinamentos gerais de Peirano (1995a; 1995b; 2014) e uma literatura particularmente dedicada ao fazer antropológico em quilombos, confluindo em um trabalho empírico.

Nesse sentido, a igualmente breve revisão de questões candentes do exercício antropológico em processos relativos a comunidades quilombolas teve a intenção de situar os desafios que a disciplina intitulada "Laudos antropológicos em quilombos" se propôs enfrentar na contribuição ao percurso formativo de oito discentes quilombolas – dois de mestrado e seis de doutorado em antropologia. Atuando em suas comuni-

dades e nos movimentos quilombolas, todos esses estudantes tinham, em algum nível, conhecimento de processos de reconhecimento de identidades étnicas e territórios quilombolas do Pará. Mas jamais tinham tido contato com essa temática em sua formação pregressa, obtida em cursos de graduação em história (1 estudante), ciências matemáticas e linguagens (1), etnodesenvolvimento (2), pedagogia (1), serviço social (1) e biologia (2). Nem mesmo os três estudantes com mestrado em antropologia haviam estudado o assunto.

Diante do exposto, a disciplina "Laudos Antropológicos em Quilombos" teve como objetivo instigar a reflexão sobre os diversos desafios teóricos, metodológicos, éticos, pessoais e profissionais envolvidos na elaboração de estudos antropológicos com finalidades e/ou implicações legais e administrativas. Para tanto, envolveu atividades teóricas e práticas, encontros em sala de aula, reuniões em ambiente virtual, trabalho de campo e produção textual.

As aulas iniciaram com uma série de leituras sobre a constituição da questão quilombola no Brasil, com ênfase nas interfaces entre os campos antropológico e jurídico (Jorge; Brandão, 2016), e seguiu com discussões sobre o tipo de produção antropológica requerido em processos relativos a direitos de comunidades quilombolas. Destacadamente, discutiu-se o papel social do antropólogo na confecção de laudos e documentos periciais (Arruti, 2005; O'Dwyer, 2010; Oliveira, 2005; Oliveira; Mura; Silva, 2015), chamando atenção para as implicações éticas, políticas e jurídicas do fazer antropológico em tais processos.

Ademais, os percursos concretamente trilhados para efetivação dos direitos das comunidades quilombolas foram abordados em leituras e discussões embasadas nas experiências dos próprios discentes. Etnografias e vivências compartilhadas em sala de aula mostraram que, na prática, apesar de serem formal e legalmente amparadas, essas comunidades enfrentam barreiras históricas e estruturais para concretizar direitos, as quais se materializam na morosidade de processos de titulação de terras, em pressões políticas, em interpelações judiciais, na flexibilização de normas em detrimento de quilombolas e em outras formas de subjugação pelo poder coercitivo de grandes empresas e do próprio Estado (Costa Filho, 2016).

Vindos de municípios pressionados pela expansão portuária, pela instalação de hidrovias e ferrovias, bem como pela agroindústria, os discentes quilombolas envolvidos na disciplina já conheciam por experiência própria as dinâmicas de expropriação e dano ambiental associadas a um modelo de desenvolvimento baseado na exploração intensiva de recursos naturais e na acumulação de capital que, não raramente, implica violações de direitos coletivos, concebendo-os como obstáculos ao progresso. Assim,

do ponto de vista conceitual, na disciplina, tratou-se principalmente de desvendar regularidades nas estratégias pelas quais esse modelo reproduz lógicas coloniais em formas contemporâneas de exploração da natureza e das próprias comunidades (Césaire, 2020), a fim de qualificar os discentes para a discussão teórica sobre os processos de luta por direitos. Por fim, do ponto de vista prático, tratou-se de abordar um caso específico como oportunidade de avançar a problematização do fazer antropológico no âmbito desses processos.

Como ponto de partida teórico-metodológico para a atividade prática da disciplina, adotou-se a ideia central de que "etnografia não é método" (Peirano, 2014, p. 383), mas um fundamento teórico do campo antropológico e, ao mesmo tempo, uma construção teórica em ação. Os estudantes foram prevenidos da necessidade de, estando em campo, articular diferentes estratégias de investigação, sem perder de vista o tripé metodológico definido por Cardoso de Oliveira (1996) como olhar, ouvir e escrever – três atos que conjugam percepção e pensamento sobre a realidade.

> [...] os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar (i.e., peculiar à antropologia), por meio da qual o pesquisador busca interpretar (melhor dizendo: compreender) a sociedade e a cultura do outro "de dentro", em sua verdadeira interioridade. Tentando penetrar nas formas de vida que são estranhas, a vivências que delas passa a ter cumpre uma função estratégica no ato de elaboração do texto [...] (Cardoso de Oliveira, 1996, p. 31).

Assumiu-se, então, que o trabalho de campo na disciplina não consistiria em apenas um momento para treinar observação e descrição etnográfica, mas exigiria fundamentalmente uma interação orientada para a defesa de direitos das comunidades envolvidas. Logo, demandaria contínua reflexão crítica sobre a própria etnografia no âmbito jurídico-administrativo, envolvendo escolhas teóricas, epistemológicas, éticas e políticas. Adicionalmente, os discentes foram orientados em relação aos conflitos vivenciados na região do Acará, devendo estar atentos à própria segurança pessoal em campo.

Por fim, para suprir a dimensão avaliativa obrigatória na formação pós-graduada, foram considerados quesitos como a participação nas discussões, o desempenho em campo e a produção textual dos discentes. Sobre este último ponto, em vez de um artigo ou um ensaio autoral, como normalmente se solicita ao fim dos componentes curriculares do programa, o principal resultado das atividades de ensino, pesquisa e extensão executadas na disciplina deveria ser um relatório de autoria coletiva, que

apresentasse fundamentos etnográficos e jurídicos relacionados com o pleito das comunidades quilombolas de Balsa e Gonçalves.

Essas comunidades integram o território quilombola representado pela Associação dos Remanescentes de Quilombos das Comunidades da Balsa, Turiaçu, Gonçalves e Vila Palmares (ARQVA), fundada em agosto de 2015. Elas estão localizadas nos limites dos municípios de Tailândia e Acará, na região do Baixo Tocantins, no nordeste do estado do Pará, abrangendo áreas de porções de terra firme e de várzea. Ambas estão cercadas por plantações de dendê pertencentes a uma empresa que ostenta um longo histórico de disputas territoriais e conflitos socioambientais com essas e outras comunidades da região.

À comunidade de Balsa pode-se facilmente chegar pela rodovia PA-256, enquanto a comunidade de Gonçalves é acessada pela PA-475, através de um ramal onde a empresa de dendeicultura mantém uma portaria de vigilância que regula o trânsito de pessoas. As comunidades também podem ser alcançadas através do Rio Acará. De Balsa a Gonçalves leva-se aproximadamente três horas de viagem em embarcações tipicamente usadas pelos quilombolas – canoas movidas a motor de popa, chamadas rabetas. No percurso, avistam-se torres de monitoramento e embarcações da empresa, que atuam para coibir o fluxo através do rio.

os termos da legislação vigente, à época da realização da disciplina, essas comunidades ansiavam pelo reconhecimento como remanescentes de quilombo junto à Fundação Cultural Palmares e pela titulação do território pelo Iterpa, no âmbito do processo nº 2016/330821. Ademais, desejavam solicitar ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o tombamento[4] de um cemitério bicentennário onde estão enterrados seus antepassados, atualmente tomado por pés de dendê, inclusive sobre os túmulos.

Nessas condições, em 2024, o Ministério Público do Pará (MPPA) havia solicitado à segunda autora deste artigo uma colaboração para subsidiar as comunidades em seus pleitos, e essa solicitação influenciou decisivamente a oferta da disciplina. Embora o desejo imediato das comunidades fosse a proteção do cemitério, o tombamento exige a prévia certificação conferida pela Fundação Cultural Palmares, documento básico e necessário para acesso a uma série de direitos e políticas públicas voltadas a comunidades quilombolas. Assim, determinou-se que um dos resultados da atividade de campo

4 O pedido de tombamento tem por base a Portaria nº 135/2023, que institui os procedimentos para a declaração do tombamento constitucional de sítios e documentos detentores de reminiscências de antigos quilombos, com fundamento no artigo 216 da Constituição Federal (Iphan, 2023).

consistira no relatório sintético do histórico de ocupação e do processo de autorreconhecimento dessas comunidades como remanescente de quilombo.

O trabalho de campo para o levantamento dos dados foi realizado entre os dias 12 e 15 de fevereiro de 2025 e envolveu: observação direta; participação em reuniões comunitárias; entrevistas com lideranças e moradores mais idosos, que reconstituíram a história de ocupação local; produção de um mapa falado do território; e documentação fotográfica. O principal desafio da atividade decorreu do fato de que, desde os anos 1980, o território em questão encontra-se em conflito e disputa com a indústria do dendê mencionada, tal como ocorre com inúmeras comunidades localizadas nos municípios de Tailândia, Acará, Moju e Tomé-Açu (Marin *et al*., 2020).

De fato, atualmente, o território de Balsa e Gonçalves é cercado e parcialmente ocupado por plantações de dendê pertencentes à empresa Agropalma, que mantém portões de vigilância e controle através dos quais regula o fluxo de pessoas e veículos. Com isso, dificulta ou até mesmo impede o acesso dos quilombolas a determinados locais, como a Vila Gonçalves, franqueando-os apenas a moradores registrados e visitantes previamente autorizados. Conforme relatos sobre a região,

> [...] o desmonte da vila iniciou por volta de 1986 mediante práticas coercitivas e de pistolagem encomendadas por fazendeiros instigados a vender as terras "limpas" de gente para a Agropalma, e se completou definitivamente no ano de 1993 quando os últimos moradores foram deslocados compulsoriamente. Desde então o lugar é considerado como propriedade privada da empresa e as pessoas são terminantemente proibidas de adentrar sem autorização prévia (Silva, 2000, p. 327).

Realizar trabalho de campo nessas condições foi desafiador. Não só houve impedimento de acesso à comunidade Gonçalves, o que obrigou os quilombolas a se deslocarem até o distrito de Palmares para estar com a equipe de antropólogos, mas também a coleta de dados etnográficos ocorreu em um cenário de constrangimento. O próprio cotidiano das comunidades é marcado pela tensão dos conflitos territoriais e ambientais que, há décadas, têm causado expropriação de terras e rios antes usados pela população local.

> Segundo relatos de lideranças das comunidades, as expropriações foram violentas, que se deram de diferentes formas, tanto por meio de cercamentos bloqueados pelas grades da empresa Agropalma, como por meio de ameaças de morte por pistoleiros a serviço da mesma empresa. Alguns locais antes acessados pelas

> comunidades, hoje (data da visita às comunidades) são áreas em "posse" da empresa e monitoradas 24h por meio de agentes de segurança privada da empresa, monitoramento por meio de câmeras e cercas, o que torna inacessível o acesso a essas áreas (ARQVA, 2025, p. 19).

Aos sucessivos processos de expropriação territorial sofridos pelos quilombolas na região somaram-se graves danos ambientais promovidos pela dendeicultura, sobretudo, o descarte irregular de rejeitos da produção de óleo de palma, que tem contaminado rios e igarapés como o Urucuré-Mirim, o Uruçu, o Cariateua, o Turiaçu e o da Galileia (ARQVA, 2025, p. 20). As comunidades de Balsa e Gonçalves vivem, assim, entre a luta por direitos e o medo do futuro. Nesse cenário, olhar e ouvir implica considerar os ditos e não ditos.

Por receio, nem todos se dispõem a dar entrevistas ou a falar publicamente em reuniões. Então, foram necessárias conversas informais, escuta atenta a entonações, pausas e suspiros, além de observação dirigida a detalhes como sinais gestuais e cochichos entre moradores, quase imperceptíveis. Nessas condições, escrever o que foi possível captar pelo olhar e o ouvir foi igualmente desafiador, no sentido de equacionar a necessidade de narrar a realidade e denunciar violações de direitos com o cuidado de não expor pessoas que já vivem ameaçadas.

Feito a muitas mãos, o relatório de autoria coletiva também colocou desafios à escrita mais convencional em antropologia, baseada na subjetividade do autor. Tratou-se, então, de produzir um texto no qual se pretendeu representar, o máximo possível, os pontos de vista das comunidades sobre a própria realidade e fornecer informações objetivas para alcançar o objetivo da certificação pela Fundação Palmares. Diante de lacunas do trabalho de campo, porém, essa produção textual também requereu considerar estudos bibliográficos sobre a região, a fim de reconstruir o contexto sócio-histórico de ocupação do território e pertencimento do grupo, bem como a definição de seus limites.

O resultado da experiência, materializado no relatório, foi a abertura de processo SEI nº 01420.101243/2025-42 junto à FCP, com o pedido de certificação de autorreconhecimento das comunidades de Balsa e Gonçalves. A documentação apresentada culminou na certificação das comunidades por meio da Portaria FCP nº 104, de 20 de maio de 2025, publicada no *Diário Oficial da União* em 28 de maio de 2025.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada neste trabalho revelou que a formação em antropologia, especialmente na pós-graduação, ganha densidade e relevância social quando articula de maneira efetiva ensino, pesquisa e extensão. A disciplina Laudos Antropológicos em Quilombos, ministrada para discentes quilombolas no PPGSA/UFPA em 2025, demonstrou que a etnografia, longe de se restringir a um método, constitui uma prática situada, permeada por implicações éticas, políticas e jurídicas, particularmente em contextos marcados por conflitos territoriais e violações de direitos.

A confecção do relatório para certificação das comunidades de Balsa e Gonçalves, no Vale do Acará, evidenciou a potencial contribuição do fazer antropológico para a construção de um conhecimento comprometido com demandas sociais e com a proposição de soluções concretas para os problemas enfrentados por comunidades quilombolas no Brasil, sobretudo no que tange à efetivação de direitos constitucionais. Para antropólogos quilombolas em formação, essa experiência foi particularmente importante, na medida em que conectou conhecimentos prévios, adquiridos na própria vivência em suas comunidades de origem, com fundamentos teóricos exigidos nos processos jurídicos e administrativos.

Do ponto de vista da formação acadêmica, o trabalho de campo no Vale do Acará ensinou que o campo não é apenas um espaço de observação, mas um território onde a construção epistemológica converge com as práticas de resistência das comunidades, onde teoria e prática se articulam na defesa de existências coletivas, memórias ancestrais e formas próprias de territorialidade. Nesse sentido, a experiência proporcionada pela disciplina revelou não apenas os desafios inerentes à realização de pesquisa em contextos de tensão, mas também a necessidade de sensibilidade e responsabilidade na escuta, na interpretação e na escrita, sobretudo quando estas podem impactar diretamente a vida dos interlocutores.

Do ponto de vista da formação política, o trabalho com as comunidades de Balsa e Gonçalves demonstrou que o reconhecimento étnico não se restringe a um ato administrativo ou jurídico, mas constitui um processo social e político enraizado na autoidentificação e na experiência histórica de pertencimento ao território. Esse entendimento reforça que a etnografia não se restringe a um método de coleta de dados, mas configura-se como um empreendimento conjunto no qual os sujeitos quilombolas reafirmam sua identidade e produzem, junto com os antropólogos, um conhecimento situado e comprometido com a transformação social.

Constatou-se, ainda, que os grandes projetos econômicos, impulsionados pelo discurso colonial e desenvolvimentista, continuam a reproduzir violências estruturais, expropriações e desigualdades sociais que ameaçam a reprodução cultural e a permanência física das comunidades quilombolas. Nesses contextos, portanto, o fazer antropológico assume uma dimensão ético-política, tornando-se a etnografia um instrumento de denúncia e de enfrentamento das múltiplas formas de colonialidade que subjugam tais comunidades.

Do ponto de vista dos resultados da experiência analisada, a certificação das comunidades junto à Fundação Cultural Palmares reiterou que o fazer antropológico pode ter efeitos concretos na efetivação de direitos coletivos, reforçando o papel estratégico da disciplina em processos administrativos e jurídicos. Isso foi positivo não só para as comunidades envolvidas, mas também para os pós-graduandos que, como sujeitos produtores da etnografia, inverteram posições históricas em que aparecem como objetos de estudo e assumiram o papel de protagonistas na produção de conhecimento sobre seus pares.

Do ponto de vista da prática acadêmica, para o PPGSA/UFPA, a experiência conduzida na disciplina contribuiu para tensionar modelos tradicionais de ensino da antropologia, incentivando práticas mais dialógicas, situadas e politicamente engajadas. Conectando a sala de aula com demandas sociais concretas, a disciplina focaliza o potencial da etnografia na formação de profissionais capazes de atuar criticamente em cenários complexos, o que requer tanto domínio teórico-metodológico quanto compromisso ético e político com a construção de uma antropologia engajada e socialmente relevante, absolutamente necessária nos contextos de violação de direitos nos territórios amazônicos.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARRUTI, José Maurício Andion. "Etnografia e história no Mocambo: notas sobre uma 'situação de perícia'". In: LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Laudos periciais antropológicos em debate*. Florianópolis: Nuer/ABA, 2005, p. 113-136.

ARQVA – ASSOCIAÇÃO DOS REMANESCENTES DE QUILOMBO DAS COMUNIDADES DA BALSA, TURIAÇU, GONÇALVES E VILA PALMARES DO VALE DO ACARÁ/PA. *Relatório sintético do histórico da comunidade remanescente de Quilombo Balsa e Gonçalves, região do Alto Acará/PA*. Belém, 2025.

BOAS, Franz. Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidente da República, 2016.

BRASIL. *Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo; São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. "O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever". *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, jun. 1996. Disponível em: https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579. Acesso em: 15 set. 2025.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

COSTA FILHO, Aderval. "Quantos diques devem ser rompidos: instâncias de decisão e entraves ao processo de reconhecimento e regularização de territórios quilombolas". *In*: OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (Org.). *Direitos quilombolas e dever de Estado*

em 25 anos da Constituição Federal de 1988. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016, p. 275-288.

CRAPANZANO, Vincent. Diálogo. *Anuário antropológico/88*. Brasília: Ed. UnB/ Tempo Brasileiro, 1991.

FLEISCHER, Soraya. "Antropólogos 'anfíbios'? Alguns comentários sobre a relação entre Antropologia e intervenção no Brasil". *Revista Anthropológicas*, v. 18, n. 1, p. 37-70, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Portaria nº 135, de 20 de novembro de 2023*. Dispõe sobre a regulamentação do procedimento para a declaração do tombamento de documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, conforme o previsto no art. 216, §5º da Constituição da República Federativa do Brasil, no âmbito do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan e cria o Livro Tombo de Documentos e Sítios Detentores de Reminiscências Históricas de Antigos Quilombos. Brasília: Iphan, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/iphan/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/atos-normativos/2023/portaria-iphan-no-135-de-20-de-novembro-de-2023. Acesso em: 1 nov. 2025.

JORGE, Amanda Lacerda; BRANDÃO, André. "A produção social da 'questão quilombola' no Brasil". *O Social em Questão*, [S. l.], n. 35, p. 349 – 374, 2016.

MALINOWSKI, Bronisław. *Argonautas do Pacífico Ocidental*: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2 ed.,São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARIN, Rosa Acevedo *et al*. *Comunidade Balsas no território quilombola do Alto Acará e conflitos territoriais e ambientais com a empresa Agropalma S.A*. Belém: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia; Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará, 2020.

O'DWYER, Eliane Cantarino. "Os quilombos e as fronteiras da Antropologia". *In*: O'DWYER, E.C. *O papel social do antropólogo*: a aplicação do fazer antropológicos e do conhecimento disciplinar nos debates públicos do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

O'DWYER, Eliane Cantarino. "'Nation building' e relações com o Estado: o campo de uma antropologia em ação". *In*: ZHOURI, Andrea (Org.). *Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais*. Brasília: ABA, 2012.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. "O trabalho e o papel do antropólogo nos processos de identificação étnica e territorial". *In*: LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Laudos periciais antropológicos em debate*. Florianópolis: Nuer/ABA, 2005, p. 147-154.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. "Os instrumentos de bordo: expectativas e possibilidades do trabalho do antropólogo em laudos periciais". *Revista Ñanduty*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 70–86, 2013. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/2297. Acesso em: 1 fev. 2025.

OLIVEIRA, João Pacheco de; MURA, Fabio; SILVA, Alexandra Barbosa (Orgs.). *Laudos antropológicos em perspectiva*. Brasília: ABA, 2015.

PEIRANO, Mariza. *Uma antropologia no plural*. Brasília: Editora UnB, 1995a.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995b.

PEIRANO, Mariza. "Etnografia não é método". *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

SILVA, Elielson Pereira da. *Necrosaber e regimes de veridição*: governamentalidade bioeconômica da plantation do dendê no Brasil e na Colômbia. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2020.

VENTURINI, Anna Carolina. "Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional". *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 6, p. 1250–1270, 2021. DOI: 10.1590/0034-761220200631.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2808

ENTRE O LATTES E O BOLETO NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: O ENTRELAÇAMENTO DO ACADÊMICO E O EXTRA-ACADÊMICO NAS TRAMAS DA SOBREVIVÊNCIA DISCENTE NA FFLCH-USP

Felipe Paes Piva[1]

RESUMO

Este artigo analisa o sofrimento psíquico no cotidiano discente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), investigando o intrincado entrelaçamento de fatores acadêmicos e extra-acadêmicos. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando um questionário respondido por 537 estudantes de graduação e pós-graduação e a realização de entrevistas, sob a perspectiva da "descida ao ordinário" proposta por Veena Das (2020). Os resultados revelam que o mal-estar institucional não é um evento isolado, mas o sintoma social de uma estrutura que opera mediante a negação das diferentes e desiguais condições de existência, manifestando-se no conflito entre o "Lattes" e o "boleto". Dados indicam que 66,1% dos discentes enfrentam a dupla jornada entre trabalho e estudo, lidando com as tramas da sobrevivência e com o estranhamento diante de códigos institucionais que não lhes foram transmitidos pela herança familiar. À luz da teoria de Pierre Bourdieu, conclui-se que a universidade atua como agente de conservação social ao tratar a hereditariedade social como "dom natural", invisibilizando as marcas de origem e as carências estruturais. O artigo aponta para a necessidade de romper com a gramática do silêncio institucional, reconhecendo o sofrimento como resultado objetivo de um sistema que converte o herdado em destino biográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade de São Paulo; Cotidiano universitário; Sofrimento psíquico; Fatores acadêmicos e extra-acadêmicos; Hereditariedade social.

1 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5574-407X - Filiação institucional: Universidade de São Paulo (USP) - E-mail: felipe.piva@usp.br

BETWEEN THE LATTES CV AND THE PAYMENT SLIP IN UNIVERSITY DAILY LIFE: THE INTERWEAVING OF ACADEMIC AND EXTRA-ACADEMIC FACTORS IN THE PLOTS OF STUDENT SURVIVAL AT FFLCH-USP

ABSTRACT

This article analyzes psychic suffering in the daily life of students at the College of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences of the University of São Paulo (FFLCH-USP), investigating the intricate interweaving of academic and extra-academic factors. The research is based on a qualitative and quantitative approach, using a questionnaire answered by 537 students and ethnographic interviews, under the perspective of the "descent into the ordinary" proposed by Veena Das (2020). The results reveal that institutional malaise is not an isolated event, but the social symptom of a structure that operates through the denial of different and unequal conditions of existence, manifesting itself in the conflict between the Lattes CV and the payment slip (the financial obligations). Data indicate that 66.1% of students face a double journey between work and study, dealing with the plots of survival and the estrangement towards institutional codes not transmitted through family heritage. In light of Pierre Bourdieu's theory, it is concluded that the university acts as an agent of social conservation by treating social heredity as a "natural gift", making invisible the marks of origin and structural deficiencies. The article points to the need to break with the institutional grammar of silence, recognizing suffering as the objective result of a system that converts what is inherited into a biographical destiny.

KEYWORDS: University of São Paulo; University daily life; Psychic suffering; Academic and extra-academic factors; Social heredity.

ENTRE EL LATTES Y LA BOLETA DE PAGO EN LA VIDA COTIDIANA UNIVERSITARIA: EL ENTRELAZAMIENTO DE LO ACADÉMICO Y LO EXTRAACADÉMICO EN LAS TRAMAS DE LA SUPERVIVENCIA ESTUDIANTIL EN LA FFLCH-USP

RESUMEN

Este artículo analiza el sufrimiento psíquico en la vida cotidiana de los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo (FFLCH-USP), investigando el intrincado entrelazamiento de factores académicos y extraacadémicos. La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo y cuantitativo, utilizando un cuestionario respondido por 537 estudiantes de grado y posgrado y la realización de entrevistas, bajo la perspectiva del "descenso a lo ordinario" propuesta por Veena Das (2020). Los resultados revelan que el malestar institucional no es un evento aislado, sino el síntoma social de una estructura que opera mediante la negación de las diferentes y desiguales condiciones de existencia, manifestándose en el conflicto entre el Currículum Lattes y la boleta de pago (las obligaciones financieras). Los datos indican que el 66,1% de los estudiantes afronta la doble jornada de trabajo y estudio, lidiando con las tramas de la supervivencia y con el extrañamiento ante códigos institucionales que no les fueron transmitidos por la herencia familiar. A la luz de la teoría de Pierre Bourdieu, se concluye que la universidad actúa como agente de conservación social al tratar la herencia social como un "don natural", invisibilizando las marcas de origen y las carencias estructurales. El artículo señala la necesidad de romper con la gramática del silencio institucional, reconociendo el sufrimiento como resultado objetivo de un sistema que convierte lo heredado en destino biográfico.

PALABRAS CLAVE: Universidad de São Paulo; Vida cotidiana universitaria; Sufrimiento psíquico; Factores académicos y extraacadémicos; Herencia social.

1 INTRODUÇÃO

O cenário recente da Universidade de São Paulo (USP) é marcado por uma sucessão de eventos críticos que reiteram a urgência do debate sobre a saúde mental institucional: entre 2017 e 2018, registraram-se diversos episódios de suicídio em unidades como o curso de Medicina, a Politécnica e a FFLCH, culminando, no primeiro semestre de 2021, durante o ápice da pandemia, na perda de cinco estudantes de graduação.

A despeito da criação do Escritório de Saúde Mental (ESM) em 2016 - marco de uma tentativa de assistência unificada -, a persistente saturação do serviço e a manutenção de estruturas negligentes evidenciam os limites dessa resposta. O caso de Ricardo, aluno negro do curso de Geografia que residia na moradia estudantil, torna-se emblemático ao revelar como o sofrimento é indissociável de marcadores de raça e classe. Mesmo sob acompanhamento, o estudante denunciou o racismo e a omissão institucional antes de seu falecimento. A mobilização estudantil subsequente, ao bradar que "a USP adoece e mata", retira o fenômeno da esfera puramente clínica e o situa em seu devido lugar: como um sintoma político dos efeitos adoecedores do próprio ambiente e de suas práticas cotidianas.

O viés da autoadministração implicado nos serviços oferecidos pela instituição tende a transformar a experiência do sofrimento em um objeto administrativo. Não se pergunta o porquê do sofrimento ou sobre seu contexto social de emergência, mas se busca dar respostas organizativas a este: uma melhor organização das atividades cotidianas do estudante, metodologias de estudo, memorização, tempo dedicado ao sono e afins.

As respostas ao sofrimento, portanto, tendem a se organizar de forma individualizada e aquém da complexidade do fenômeno. Essa racionalidade institucional, contudo, não é um fenômeno isolado da USP, mas se ancora em uma lógica macroestrutural de uma gramática neoliberal do sofrimento psíquico, na qual apenas o indivíduo que sofre deve, por mérito próprio, superar o sofrimento por aprimoramento pessoal.

Tal gramática, por um lado, transfigura riscos e contradições sociais em fracassos e culpa pessoal. Por outro lado, naturaliza estas mesmas contradições e as descola de seu contexto sociopolítico. Como apontam Leão, Ianni e Goti (2019a, 2019b), no ambiente universitário, quando crises produzidas, social e institucionalmente, são percebidas como crises individuais, não são considerados os efeitos adoecedores do próprio ambiente e das práticas institucionais, seja os eventuais desafios acadêmicos, as violências simbólicas e físicas, as insuficiências das políticas de permanência, etc.

Há um crescente volume de pesquisas, das mais variadas áreas de conhecimento, que têm voltado sua atenção para a problemática segundo as especificidades de cada contexto local e institucional. Para Gill (2009), exaustão, estresse, sobrecarga, insônia, ansiedade, vergonha, culpa e sentimentos de deslocamento fazem parte da vida acadêmica hoje.

Tais sentimentos, enquanto experiências afetivas corporificadas, ocupam uma posição de sigilo e silêncio. Apesar de serem sentimentos ordinários e cotidianos, permanecem em grande parte secretos e silenciados nos espaços públicos da academia. Só são falados em momentos breves, em conversas de corredor, intervalos ou conversas entre amigos. Nas universidades, tendem a ser tratadas como experiências individuais e pessoais, num discurso extremamente individualista e "psicologizado".

Segundo Le Breton (2013), a dor e o sofrimento não são simplesmente íntimos, são também impregnados pelo social, cultural e relacional, são fruto de uma educação, isto é, não escapam ao vínculo social. Desse modo, a saúde como objeto da antropologia não se constitui pela determinação do que é saúde ou doença, normal ou patológico, mas é por intermédio do que os sujeitos, numa determinada configuração cultural, pensam e vivem com essas classificações psiquiátricas de si (Sarti, 2010). O sofrimento psíquico é um fenômeno complexo que envolve dimensões e relações de múltipla causalidade.

O sofrimento na universidade, portanto, evidencia não só as pressões, contradições e impasses da vida universitária, mas também a metamorfose estrutural da sociedade gerada pelo neoliberalismo. Entendo aqui que o sofrimento psíquico no ambiente universitário envolve dimensões individuais, socioestruturais, coletivas e institucionais, assim como argumentado por Leão, Ianni, Goto (2019a; 2019b). Neste artigo, busco investigar como essas dinâmicas se materializam no cotidiano da FFLCH-USP, de modo a analisar o entrelaçamento entre os fatores acadêmicos e os extra-acadêmicos.

No contexto universitário da FFLCH, os alunos identificam que vem ocorrendo uma abertura crescente da comunidade acadêmica para a consideração das temáticas da saúde mental e para o entendimento do sofrimento psíquico dos discentes como um problema que demanda atenção. A pandemia de Covid-19 teria servido como um ponto de inflexão da atenção à temática no meio universitário.

Ainda que não haja uma conversa aberta e franca sobre o adoecimento psíquico em sala de aula, nos momentos em que vão falar com alguns docentes ou servidores sobre suas dificuldades acadêmicas e extra-acadêmicas, os discentes sentem uma mudança de perspectiva. Em algumas dessas pessoas, eles veem um caminho de diálogo e a possibilidade de uma rede de apoio. Sentem que seus problemas são compreendidos.

Entretanto, tal atenção é uma atitude que varia muito, não configurando, assim, uma prática institucional, mas um posicionamento individual de determinadas pessoas de se aterem à questão. Cada docente ou servidor segue um modo de agir específico.

Contudo, se há uma crescente compreensão, ela se contrapõe à incompreensão e à insensibilidade, por parte de alguns docentes e servidores, em relação à temática e às necessidades dos discentes. Por essa rejeição, os alunos, em parte, defendem que tratar de saúde mental no meio acadêmico ainda é um tabu, um interdito. A temática só ganharia visibilidade e possibilidade de ser discutida em situações dramáticas, como um suicídio de um discente da unidade. Embora, até mesmo nesses momentos, o tabu possa fazer prevalecer a interdição entre docentes, departamentos e a própria instituição.

Seja na compreensão ou na incompreensão, há toda uma gradação nos diferentes modos como a questão se apresenta no meio acadêmico que nos revela os distintos entendimentos e desentendimentos sobre ela nesse meio. Mesmo que haja uma maior compreensão, as cobranças por parte dos docentes persistem, o que os discentes veem como uma contradição: as exigências de manutenção de uma certa excelência acadêmica seriam um grande impeditivo para que os docentes viessem a compreender as complexidades da vida dos discentes e como isso afeta diretamente o seu desempenho.

Essa fricção entre as expectativas institucionais e as vivências discentes concretas impõe o desafio de olhar para a universidade não apenas como um local de produção de saber, mas como um terreno de disputas subjetivas. Investigar tais dinâmicas exige, portanto, um exercício de reflexividade que reconheça a posição do pesquisador dentro dessas mesmas engrenagens. É a partir desse lugar - simultaneamente de pertencimento e de análise - que se desenham as escolhas que sustentam este trabalho.

2 NOTAS METODOLÓGICAS

Para Pierre Bourdieu (2017), tomar como objeto o mundo social no qual se está inserido gera um certo número de problemas epistemológicos fundamentais ligados à questão da diferença entre o conhecimento prático e erudito. O campo universitário é, como todo campo, o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos.

Inicio a pesquisa na própria faculdade da qual faço parte, e a partir de um conhecimento descontínuo acumulado por anos. A antropologia é, portanto, o resultado de uma permanente e dinâmica recombinação intelectual. Strathern (2014) denomina de auto-antropologia a pesquisa que é realizada no contexto social que a produziu e que segue uma suposição de que nos tornamos mais conscientes, tanto de nós mesmos

transformados em objeto de estudo, ao aprendermos sobre nossa sociedade, como de nós mesmos realizando o estudo, ao nos tornamos sensíveis aos métodos e às ferramentas de análise.

O campo da saúde mental é perpassado por campos de saber, dos quais desejo tratar conforme se façam presentes nas narrativas de meus interlocutores. Cynthia Sarti (2010) acentua que esse diálogo não é uma tarefa fácil, pois trata-se de uma dimensão política a ser enfrentada na relação. Assim como Donna Haraway (2009), entendo que fronteiras são desenhadas através de práticas de mapeamento. O que elas contêm provisoriamente permanece gerativo, produtor de significados e de corpos.

Ao tratar de sofrimento psíquico não me refiro apenas a transtornos mentais, isto é, às categorizações biomédicas e psicopatológicas, mas também ao conjunto diverso de reações de mal-estar, sofrimento, adoecimento, tristeza, aflição, dor, desconforto, estresse, angústia, tensão e afins diante de algum evento, situação, contexto que o sujeito possa se defrontar durante certo momento da vida, inclusive buscando dar atenção ao modo como as pessoas nomeiam o que sentem e como interagem com categorias biomédicas.

Embora seja muito usado, o termo saúde mental parece não ter uma definição mínima ou comum para a maioria dos participantes desta pesquisa. O termo acaba assumindo uma polissemia de significados e valores que se relacionam às experiências que cada respondente teve com a temática. Embora, de modo majoritário, tal termo assuma definições que reiteram apenas aspectos psicológicos e focados diretamente no indivíduo, algo que se destacou na pesquisa foi a forma como os respondentes tendiam a falar sobre emoções, sentimentos e diferentes estados de espírito que vivenciam no cotidiano acadêmico, mas também no cotidiano extra-acadêmico, nas próprias condições de existência, ao oferecer uma definição própria.

Mais do que se ater ao itinerário terapêutico dos discentes - se estão realizando acompanhamento, há quanto tempo, se estão tomando psicofármacos, se possuem diagnósticos ou não -, o que este artigo procura qualificar, ao "descer ao ordinário" (perspectiva metodológica que propõe deslocar o olhar dos grandes eventos críticos, como suicídios discentes, para investigar como a violência estrutural e o sofrimento são tecidos, corporificados e vivenciados na rotina e no nível do cotidiano), é o modo como esse sofrimento é vivenciado e narrado. Indo contra um processo diagnóstico que abstrai os sintomas de seu contexto, o foco nas narrativas é buscar compreender como as dimensões acadêmicas e extra-acadêmicas se entrelaçam no cotidiano universitário.

O objetivo é analisar as falas, relatos e narrativas desses estudantes sobre as dimensões acadêmicas e extra-acadêmicas da experiência universitária e da existência

social, procurando entender como os sintomas que se apresentam neste meio se dão mediante os seus processos de vida e suas experiências subjetivas, isto é, olhando para o sofrimento não sob uma perspectiva estritamente ontogênica, mas, acima de tudo, sob uma perspectiva sociogênica, para o contexto social que o produz (Fanon, 2020).

Os dados apresentados são provenientes da minha dissertação de mestrado, intitulada "Nas encruzilhadas da emoção e da razão: uma análise antropológica do sofrimento psíquico e social na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP)". A pesquisa qualitativa e quantitativa teve como objetivo geral entender as múltiplas dimensões das questões relacionadas à saúde mental de alunos de graduação e pós-graduação na FFLCH, com foco particular nas transformações estruturais e institucionais do ensino superior, especialmente em relação às ações afirmativas e ao neoliberalismo (Piva, 2025).

A pesquisa foi realizada por meio de formulários on-line para mapear os perfis discentes e as diferentes temáticas presentes nesse meio. Foram feitas entrevistas em profundidade com 16 discentes de graduação e 9 de pós-graduação, além de uma etnografia multissituada na própria FFLCH e nos eventos e movimentos associados à temática. Em relação aos formulários, o primeiro foi aplicado, em 2021, a discentes de graduação, com 243 respondentes; o segundo, em 2023, a discentes de graduação, com 153 respondentes; e o terceiro, também em 2023, a discentes de pós-graduação, com 141 respondentes. Assim, no total, foram 537 respondentes.

Os fragmentos etnográficos apresentados ao longo do artigo não tratam de "sujeitos da experiência" já plenamente construídos, mas das próprias experiências enquanto o lugar da formação desses sujeitos, e também enquanto um lugar de contestação, no qual posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas como Brah (2006).

Com isso, busco o diálogo e a prática de falar "com" os respondentes, isto é, em conjunto de suas múltiplas vozes (Alcoff, 2020). Reconhecendo que falamos sempre de um local específico e corporificado (Haraway, 1995), entendo que, antes mesmo de ser pesquisador da temática, eu era também um discente que, à sua própria maneira, experienciou muito do que será apresentado nas próximas páginas.

3 ADENTRANDO A FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Considerada a *alma mater* da Universidade de São Paulo e, de certa forma, da própria constituição do campo universitário nacional, a Faculdade de Filosofia, Letras

e Ciências Humanas (FFLCH) é, hoje, a maior unidade de toda a USP, possuindo cerca de 13 mil discentes: nove mil de graduação e quatro mil de pós-graduação, mais de 400 docentes e 300 servidores técnico-administrativos em onze departamentos distribuídos em cinco áreas de conhecimento que são Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História e Letras (USP, 2025).

A análise do perfil sociodemográfico dos 537 respondentes da FFLCH revela um campo universitário marcado pela coexistência de uma notável diversidade social e de profundas disparidades estruturais. No que tange ao marcadores sociais da diferença, o perfil é majoritariamente feminino e cisgênero, sendo as mulheres cis o maior grupo (58,7%, n=315). Em relação à sexualidade, embora os heterossexuais constituam o maior grupo (43,6%, n=246), há uma expressiva presença de bissexuais (30,9%) e homossexuais (16%).

A composição racial ainda é majoritariamente branca (63,4%, n=382), superando a soma dos não-brancos - que incluem pardos (19,8%, n=93), pretos (11,1%, n=42), amarelos (4,5%, n=17) e indígenas (0,4%, n=1 em 2021). Em relação à classe social[2], a maior parte pode ser descrita como de classe média (56,6%, n=304), mas uma parcela significativa é de classe baixa (31,8%, n=171), e por último, uma minoria de classe alta (11,6%, n=62). Tal distribuição reitera a tese de que a pobreza no Brasil tem uma identidade majoritariamente não-branca (Carneiro, 1996).

Hasenbalg (2022) aponta que, no contexto brasileiro, o marcador de raça continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social, pois ele se relaciona fundamentalmente a um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, da distribuição dos indivíduos nas diferentes posições da estrutura de classe.

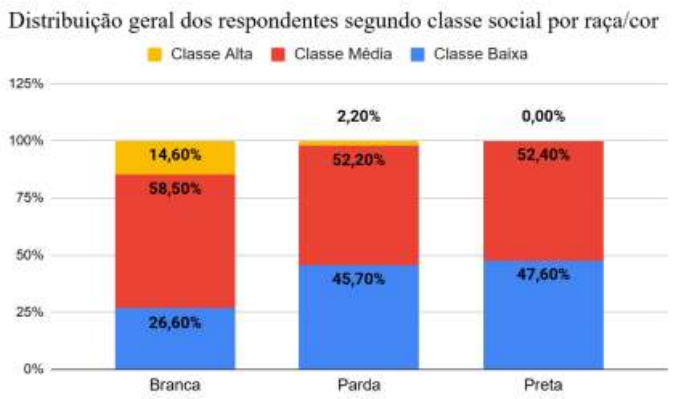
Como vemos no gráfico abaixo, quanto mais se sobe na estratificação social, maior é a proporção de pessoas brancas e menor é a proporção de pessoas não-brancas. De certa forma, vemos nisso, segundo Ribeiro (2020), a forte relação entre desigualdade racial e transmissão intergeracional das condições de classe. E constatamos como as possibilidades de mobilidade intergeracional são intrinsecamente dependentes do pertencimento racial.

O perfil dos discentes da FFLCH revela um cenário complexo, marcado por uma diversidade social que, no entanto, abriga profundas disparidades e extremos de

2 Baseando-me em Bourdieu (2004), que afirma que as classes sociais precisam ser construídas, uma série de variáveis (instituição cursada no ensino básico, a escolaridade e a ocupação dos pais, a ocupação do respondente, renda, o fato de ser a primeira geração numa universidade pública, entre outras) foram utilizadas para distribuir os respondentes no campo acadêmico da FFLCH de acordo com o volume global e a estrutura de capital que possuem (econômico, cultural, social, simbólico).

classe, raça e origem educacional. Tal dualidade se manifesta primeiramente no capital educacional familiar.

Por um lado, a maioria dos respondentes é a primeira geração de sua família a ingressar no ensino superior público, representando 67,7%. Ao analisarmos a raça em conjunto, essa taxa sobe para 87,4% no caso dos pardos e 93,3% no caso dos pretos.



Fonte: Felipe Paes Piva (2025).

Essa realidade de pioneirismo convive com a de uma herança educacional já consolidada: ao menos 57,5% das mães de graduandos e 52% das mães de pós-graduandos já possuíam diploma de Ensino Superior. No outro extremo, cerca de 21% das mães de graduandos e 18,4% de pós-graduandos não concluíram sequer o Ensino Básico, ilustrando a convivência de origens distintas e desiguais. Ademais, entre as mães também vemos uma grande disparidade nas posições ocupadas: convivem ocupações que demandam qualificação técnica ou superior (professoras, funcionárias públicas, enfermeiras, arquitetas) com ocupações manuais (diarista, costureira). Isso aponta que, para as últimas, o acesso ao Ensino Superior só se concretizou para seus filhos.

Ainda que o perfil médio dos ingressantes, por intermédio das políticas afirmativas, tenha se tornado de pessoas provindas de escolas públicas e de pretos, pardos e indígenas, vemos que a composição por raça/cor, seja na graduação ou na pós-graduação, permanece, em grande medida, de pessoas brancas: entre os graduandos, as cotas sociais foram utilizadas por 32,8% e as cotas raciais, por 8,3%.

O que significa que uma grande parte dos ingressantes que vem utilizando as ações afirmativas é formada por discentes brancos provindos de escolas públicas. Do montante da graduação, 60,6% (n=240) tiveram, em algum momento, passagem pelo

ensino básico público; na pós-graduação, cerca de 53,9% (n=76). De todo modo, seja na graduação ou na pós-graduação, cerca de 41,2% (n=221) dos respondentes só tiveram passagem pela rede privada antes de entrar no Ensino Superior público.

A disparidade também se revela na renda mensal dos respondentes, que expõe a existência de realidades opostas. Enquanto os pós-graduandos se concentram em uma faixa de renda entre 2 e 6 salários mínimos, o ambiente da graduação convive com uma maior disparidade de renda mensal, onde coexistem 20,9% de estudantes com renda familiar de menos de dois salários mínimos e, simultaneamente, um grupo de 18,3% com renda superior a dez salários mínimos.

Portanto, a grande diversidade social existente entre os discentes de graduação e pós-graduação da FFLCH não deixa de refletir e reproduzir desigualdades nacionais. Na unidade, a diversidade convive e coexiste com a manutenção de privilégios estruturais. Essa dualidade estatística, entre a manutenção de privilégios e a emergência de novos perfis discentes, traduz-se subjetivamente em um cotidiano marcado por estranhamentos. Para aqueles que não herdaram o capital cultural necessário para navegar com naturalidade no campo universitário, o ingresso pode ser vivenciado como um deslocamento profundo.

4 VIVENCIANDO O COTIDIANO UNIVERSITÁRIO NA FFLCH: ESTRANHAMENTOS E DESLOCAMENTOS

Ao serem questionados sobre o período de ingresso na Universidade de São Paulo, alguns entrevistados relataram o quanto a entrada na USP, ou em qualquer outra instituição de ensino superior, não estava no "campo de possibilidades", isto é, não parecia ser o destino social de seu meio de origem (Bourdieu e Passeron, 2018), experiência que se alinha à minha própria trajetória de ingresso no ensino superior.

A transformação do impensável no possível aparece na trajetória de Bruno (homem cis, preto, bissexual, classe baixa), que realizou todo o ensino básico em instituições públicas. Segundo ele, até o começo do segundo ano do Ensino Médio, seu grupo de colegas era formado por pessoas para as quais a universidade não era uma opção viável. Como ele tinha o desejo de realizar algum dia, cogitava o ingresso numa instituição privada, mas sabia que custear a graduação não seria possível ganhando um salário mínimo. Assim, ingressar numa faculdade privada não era também uma opção.

> Eu ouvia da USP, eu ouvia de universidade, não entendia nada, não sabia o que era um processo de vestibular, não sabia o que era nada. E aí, no segundo ano, isso começou a ser mais recorrente.

> Eu entendi que existia uma prova específica para entrar na USP, né? Até então, pra mim, eu tinha que pagar, ou tinha que… sério, eu realmente não fazia ideia de como isso funcionava. E aí, no segundo ano, foi se tornando um sonho. Entrar na USP foi se tornando um sonho, e eu falei, eu preciso estudar nessa universidade, porque ela é a melhor. Então, eu quero estar entre os melhores, né? [...] Só que, ainda assim, faltava muito. Faltava uma estrutura pra eu ter um cursinho, ou professores que conseguissem dar a matéria de fato, porque no Ensino Médio é muito difícil você conseguir dar uma matéria com qualidade, né? Por conta da estrutura, dos professores, dos alunos, tudo influencia. (Entrevista concedida em 2021).

Terminou o ensino médio em 2015. No mesmo ano, prestou o Enem e conseguiu uma bolsa pelo Prouni. Passou, mas não foi formada uma turma suficiente para que ele pudesse realizar o curso. No ano seguinte, prestou o Enem novamente, acabou passando em Letras, com bolsa, numa faculdade privada e, dessa vez, iniciou o curso. Todavia, por conta do trabalho, precisou se mudar para outro estado e teve que trancar o curso. Ele conta que durante esse período, se sentiu muito sozinho porque passava muito tempo solitário na nova cidade, o que o levou a começar a frequentar algumas aulas numa universidade estadual das redondezas:

> E aí, vi qual era a diferença entre uma universidade pública e uma universidade privada. E eu comecei a ver que, mesmo que ainda não da forma que é necessário, tinha uma estrutura muito diferente. Sabe, os alunos estavam sempre ali o tempo inteiro. E eu falei, eu imagino que a USP seja assim, talvez melhor. Então, eu sempre idealizei muito a USP. Eu sabia que era uma coisa muito difícil de entrar. Eu tive medo de fazer o vestibular, inclusive. Eu falei, meu, se eu fizer esse vestibular e não passar nem na primeira fase, como vai ser? (Entrevista concedida em 2021).

Começou a estudar por conta própria e, depois, se inscreveu na Fuvest. Então, decidiu voltar para São Paulo para realizar o vestibular. Logo depois, acabou passando no curso de Letras:

> Quando eu entrei, foi muito estranho. Acho que por ser da Letras, já ter tido um ano e meio de Letras dentro da universidade, não foi tão difícil as primeiras aulas, sabe? Eu consegui entender bastante o conteúdo. Eu achei que seria muito mais difícil ou muito diferente, não foi. Mas ali, eu me senti com um sonho

> realizado. Tipo, minha família inteira…eu fui o primeiro da família, tanto a entrar na universidade, quanto a entrar numa universidade pública. Então, foi muita alegria. E aí, eu não queria decepcionar ninguém, sabe? Eu não queria que eu desistisse. Nada do tipo. Então, o processo, desde o ensino médio, em que eu achava que era muito impossível, até virar um sonho, que eu só fui concluir em 2019. Foi um processo, assim, de se entender, entender como funcionava o mundo, porque, até então, eu vim de um grupo em que faculdade não era algo discutido, ou não era um sonho. Então, até chegar na USP, foi um caminho um pouco difícil. Mais comigo mesmo do que qualquer outra coisa. (Entrevista concedida em 2021).

Uma parte dos graduandos apontam as dificuldades que enfrentaram na transição entre o ensino básico e o Ensino Superior. Para alguns deles, a entrada na universidade gerou uma transição brusca do que era conhecido e familiar até então, com o desconhecido, seja em referência às diferenças organizacionais entre os dois níveis educacionais, quanto às diferenças socioculturais, o convívio com pessoas que possuem trajetórias e experiências tão distintas umas das outras. Como conta Bruno:

> [....] Vindo de onde eu vim, eu acho que tem uma pressão bem maior, quando você chega lá dentro, né. Você encontra pessoas muito diferentes do que você está acostumado a sua vida inteira, na sua vida na escola pública, na sua vida, né? Com os seus amigos do bairro, mas quando você chega lá, você encontra pessoas muito diferentes. Não sei…[...] eu não tive nenhum momento específico, ou exatamente…como é que eu posso dizer…momento que fosse direto, sabe? Uma pressão direta. Mas parece que as coisas ao redor começam a influenciar para que você queira ser melhor do que você pode. (Entrevista concedida em 2021).

Enquanto para alguns, a USP já era um lugar conhecido e frequentado por gerações, no qual pais e haviam avôs se formado, sendo o destino natural fazer parte dela um dia, para outros, a primeira ida ao campus se dá no momento da matrícula. Apesar de sempre terem ouvido falar sobre a instituição, fazer parte dela não parecia estar dentro do possível para "pessoas como nós". Tais avaliações subjetivas estão inscritas no *habitus* - compreendido aqui como o sistema incorporado de disposições, esquemas de ação e percepções que os indivíduos adquirem por meio de sua origem social -, sendo o produto de um longo aprendizado das regularidades objetivas decor-

rente de uma origem social característica e, consequentemente, do que pode ser tido como razoável ou absurdo para os membros de cada grupo (Bourdieu, 2015c).

Essa interiorização das chances objetivas associa-se diretamente ao montante de capital cultural - o conjunto de saberes, qualificações educacionais, diplomas e códigos de linguagem acumulados e herdados familiarmente - acumulado pelos sujeitos antes mesmo do ingresso no mundo acadêmico.

Assim, dependendo de como se está posicionado nesse espaço social, a graduação pode apresentar um certo ineditismo, como repleta de novas informações, possibilidades e oportunidades acadêmicas e sociais, o que pode gerar um desnorteamento inicial, na forma de se inserir num novo meio e numa nova lógica, e, talvez, numa outra trajetória social. Estar desnorteado em conjunto gera proximidades que, muitas vezes, estabelecem sociabilidades, pelo compartilhamento de origens e experiências comuns:

> E na USP, mesmo que ainda na área de humanas, ainda na FFLCH, você encontra pessoas um pouco mais diferentes, sabe? E aí, conforme você vai andando pelo campus, você percebe que das pessoas, assim, você é 10% daquilo ali. Pessoas parecidas com você são bem poucas. E conforme eu fui tendo contatos com algumas pessoas lá, conversava com algumas aqui, outras ali, eu percebi uma elitização mesmo da universidade. Porque são pessoas com vivências muito diferentes, que não entendem muito você, ou tem um esboço do que você é, né? Assim, imaginam que todo mundo que veio de onde você veio é igual. Até, no caso, eu encontrar um grupo de amigos que eu fui fazendo, e conseguindo diferenciar isso, conseguindo ver que também tinham pessoas parecidas comigo, com vivências próximas. [....] Eu falava com bastante gente, mas eu só andava com mais três pessoas, que eram: duas meninas e esse meu amigo [...]. Bom, eles eram, basicamente, muito parecidos comigo: os três eram pretos e tinham vindo de comunidades, de favelas, basicamente. Uma tinha tido uma vivência um pouco diferente, com uma estrutura um pouco maior, mas, ainda assim, era basicamente a mesma coisa. Foi um grupo que a professora tinha montado, a gente acabou se juntando e não se separou mais. (Entrevista concedida em 2021).

Algo que chamava a atenção do seu grupo de amigos era o fato de algumas pessoas já se conhecerem antes mesmo de entrar na universidade, pela convivência nos mesmos círculos sociais. Bourdieu (2015b) denomina essa inserção como capital social, isto é, um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento

e reconhecimento mútuo, que funcionam como suporte emocional e estratégico no campo acadêmico.

Essas relações, longe de ser um dado natural de afinidades individuais, são antes o produto de um trabalho de instauração e de manutenção de relações duráveis e úteis, que proporcionam lucros materiais e simbólicos no campo acadêmico. E que, como demonstra Bruno, oferecem um suporte essencial ao longo da trajetória acadêmica:

> Quando você entra, já com seus amigos de fora, já com seus suportes emocionais, seus companheiros de outras coisas, eu acho que isso torna a trajetória um pouco mais fácil, [...] de ter pessoas parecidas com você, talvez, que te entendam um pouco melhor. Então, eu acho que, ali, vai existir uma pressão para todo mundo, obviamente, são pressões diferentes, são cargas diferentes, e eu acho que um desses fatores, para algumas pessoas, ter amigos de fora, é determinante. (Entrevista concedida em 2021).

Ao iniciar as aulas, as primeiras dificuldades a serem enfrentadas se fazem presentes, como: dar conta das demandas, exigências e expectativas do campo. Um grande contingente de discentes vindos do ensino básico público, e até alguns do ensino privado, relatam o quanto se sentiram despreparados em relação aos discentes que vieram de escolas privadas de elite. Apontam o desnível encontrado entre a formação e os recursos adquiridos anteriormente e os que a universidade os requisitam prontamente. Percebem, como Bruno, que, logo na largada, alguns já estão muito mais bem posicionados:

> Acho que tudo influencia muito para você querer sempre ter notas muito altas, por exemplo. Quando isso não é sempre possível. Não depende só de ir para a faculdade e conseguir tirar todas essas notas, né? Eu acho que um dos problemas que eu enfrentei quando eu entrei foi exatamente esse. Eu queria ter uma carreira acadêmica perfeita, sabe? Eu queria ter as melhores notas. Conseguir bolsas, conseguir, né? Eu visei muito o intercâmbio, eu queria muito fazer o intercâmbio. E quando eu cheguei lá, eu vi essa diferença. Porque, além de passar muito tempo no transporte público, além de ter que trabalhar durante o dia, eu chegava lá e via pessoas que estavam lá, por exemplo, o dia inteiro, e conseguiam estudar muito mais do que eu. E as notas, obviamente, não eram tão boas quanto eu queria. E isso foi começando a me afetar. (Entrevista concedida em 2021).

Ele conta que, no primeiro semestre, seu desempenho foi satisfatório. No segundo, nem tanto, não conseguiu dar conta de uma das disciplinas na qual havia se matriculado. Como não sabia que era possível removê-la da grade durante um determinado período, acabou tendo sua primeira reprovação:

> Nossa, isso foi um terror pra mim. Falei "pronto, acabei com a minha vida acadêmica no segundo semestre". E aí, eu comecei a me sentir mal logo quando começou a pandemia também, em 2020. Eu tentei levar, eu ainda morava com a minha mãe, só que o acesso [à internet] era horrível. Cara, 2020 foi um ano que eu quase desisti do que foi o meu sonho desde que eu saí do Ensino Médio, em 2015. Então, quando eu vi que eu não conseguiria acompanhar as matérias, que faltava muita coisa, porque, às vezes, estar na faculdade te ajuda a querer estudar ou te dar uma concentração maior em casa, foi muito difícil. E foi quando eu quase desisti. Entrei em contato com alguns professores, consegui conversar com alguns inclusive, via o WhatsApp, falei com eles, mas foi o momento em que eu quase desisti. Eu falei "cara, talvez isso não seja pra mim. Quero muito fazer, mas não consigo". (Entrevista concedida em 2021).

Ele obteve ajuda de parte desses docentes, conseguindo concluir as disciplinas restantes e acabou não desistindo do curso. Seus amigos mais próximos, que tinham condições sociais parecidas com a sua, também se defrontaram com dificuldades, contudo, não conseguiram o mesmo apoio.

Diferentemente de Bruno, para Isadora (mulher cis, parda, bissexual, classe média), a USP nunca pareceu uma coisa impossível. Com pais com ensino superior completo e egressa de uma escola privada, onde era bolsista e havia tido um forte preparo para o vestibular, ela sabia que a entrada na instituição seria difícil, que teria que se esforçar bastante, mas nunca pareceu como algo inatingível. Um outro ponto que ela acredita ter contribuído para essa sensação é que seu namorado era mestrando na USP, o que fez com que ela visitasse o campus antes do ingresso.

Assim como Bruno, ela passou por outra universidade antes de ingressar na USP, uma que ficava perto de onde ela morava naquele momento. Todavia, ela não se adaptou muito bem ao sistema quadrimestral existente ali e também não estava gostando muito do curso. Daí, decidiu prestar a USP e acabou entrando no curso de Ciências Sociais. A entrada na nova instituição foi marcada por um grande contraste em relação à experiência anterior:

> Quando eu saí de lá e entrei na USP, eu pensei que eu fosse ter uma experiência similar, mas eu tive um baque, assim, muito grande, eu senti muita diferença entre as universidades, porque, na USP, [...] eu senti uma grande diferença, assim, em questão de classe social, porque na UFABC mais da metade dos alunos entra por cotas, né? Tanto de escola pública, quanto por renda e cor. Então, eu acho que as pessoas estavam numa realidade um pouco mais próxima da minha, e quando eu entrei na USP eu senti muita diferença. Por mais que, agora, a gente tenha as políticas de inclusão, eu ainda sinto que a maioria das pessoas é branca e rica, e isso não está tão próximo da minha realidade, né? Porque eu sou parda e não rica, não vou dizer, assim, que eu sou classe baixa, mas eu acho que eu sou uma classe mais baixa do que a maioria que estuda lá. (Entrevista concedida em 2021).

Sua entrada na universidade lhe mostrou que o imaginário que tinha da FFLCH era bem diferente, tanto das pessoas que encontrou, quanto de sua própria realidade:

> Eu pensei que as pessoas seriam de uma realidade mais próxima à minha, e principalmente que os alunos não seriam majoritariamente brancos. Assim, é claro que eu sabia que a maioria ia ser branco, mas eu não pensei que ia ser tão branco assim, sabe? E quando eu cheguei foi até engraçado. Eu lembro que no primeiro dia que eu fui pra FFLCH, que foi na Calourada, eu entrei no prédio. Eu achei tudo tão legal e bonito, eu fiquei, nossa, fiquei impressionada E aí eu ouvi umas pessoas falando assim: "ai, não sei o que, está caindo aos pedaços", e eu fiquei: "gente, onde que isso tá caindo aos pedaços?". E eu acho que isso diz muito sobre sobre a minha relação…a relação que eu tenho com a FFLCH, porque eu sinto que as pessoas lá…é até difícil de pôr em palavras…assim, mas muitas vezes eu me sinto uma estranha no ninho, sabe? É, parece que tá às vezes até parece que tão falando outra língua, sabe? Porque eu me sinto muito deslocada por não ter tido a oportunidade de ter muitas das experiências que as pessoas com maior poder econômico tiveram, como viagens e acesso a livros e um conhecimento anterior à universidade. (Entrevista concedida em 2021).

Mesmo vindo de uma escola particular, Isadora sentia que seus colegas de turma chegavam com uma bagagem de conhecimento muito maior do que a sua, porque eles tinham estudado em colégios excelentes, tinham tido não só aulas de Sociologia, mas boas aulas. Com isso, eles tinham realmente aprendido coisas além do que ela

tinha aprendido, por terem tido uma educação de base superior. De modo geral, eles tinham tido contato com muitas coisas que ela, mesmo tendo estudado num colégio particular, não pôde ter.

> Eu acho que essa questão das pessoas, na USP, terem uma bagagem maior é uma coisa que mexe muito com a autoestima da gente, porque a gente fica se sentindo burro, incapaz, porque você tá na aula e alguém levanta a mão pra fazer um comentário ou fazer uma pergunta sobre um autor que você nunca ouviu falar, um livro que você nunca leu. Então, acaba mexendo muito com a nossa autoestima. (Entrevista concedida em 2021).

Essas sensações eram coisas que ela não sentia com a mesma frequência na universidade anterior, porque os colegas de lá estavam muito mais próximos de sua realidade, a maioria era cotista. A sensação de ser uma estranha no ninho tornou sua passagem pela USP bem complicada. Apesar de, anteriormente, ela sentir que houve um maior acolhimento, mesmo se considerando tímida e reservada, ela conseguiu fazer amizade com muita facilidade e participar mais das atividades extracurriculares por morar perto da universidade. Na USP, porém, não encontrou o mesmo acolhimento.

Nas relações dos discentes entre si, as grandes dimensões físicas e demográficas da FFLCH são colocadas como definidoras das dificuldades de estabelecer laços. Por ano, ingressam cerca de 1600 novos discentes, um pouco mais da metade apenas no curso de Letras (USP, 2025). Ademais, a distribuição dos cursos pelo espaço físico da unidade e as distribuições internas dentro de cada curso também afetam as possibilidades de vínculos. Mesmo que dois cursos ocorram no mesmo prédio, como Ciências Sociais e Filosofia, e às vezes no mesmo corredor, como História e Geografia, a proximidade física entre eles não parece facilitar a interação entre os discentes.

Algumas dessas dificuldades acontecem por diferenças organizacionais próprias do ensino superior. Discentes oriundos de escolas em que as turmas se mantinham ao longo dos anos estranham a forma como as turmas se alteram drasticamente de um semestre para outro. Os rostos conhecidos diminuem, seja pelos diferentes caminhos trilhados na trajetória acadêmica, seja pela evasão. A sensação de conhecer o meio em que se está inserido e as pessoas que o habitam vai se esvaindo com o tempo, aumentando a sensação de abandono e solidão, podendo seguir por anos ou mesmo por toda a graduação.

Para além da sensação de deslocamento, Isadora gastava mais de duas horas no transporte público para chegar ao campus. Ela acredita que isso foi afetando sua saúde mental e sua disposição para participar dos eventos da faculdade, fossem eles

extracurriculares ou festas. A junção da falta de acolhimento com o grande tempo gasto na locomoção dificultou, tanto sua adaptação quanto o estabelecimento de novas amizades. Entrevistada em 2021, quando já tinha passado da metade do curso, ela relatou que não fizera nenhum amigo na faculdade, apenas colegas, pessoas que conhecia pela convivência.

Para Bourdieu e Passeron (2018), não basta que constatemos a desigual representação das classes sociais no Ensino Superior. Partir disso seria ignorar que, durante toda a trajetória educacional, do ensino básico ao superior, há uma série de mecanismos eliminatórios derivados da origem social. Isso faz com que, dependendo do meio de origem, uma série de percepções acontece para que o ensino superior seja visto, ou não, como um futuro normal, possível ou impossível, algo continuamente expresso nas narrativas apresentadas.

Como defendem os autores, a esperança subjetiva de acesso ao ensino superior tende a ser, para os mais desfavorecidos, ainda mais baixa do que as chances objetivas. Isso se dá, em grande medida, porque o meio de origem, representado pela família, vai definir, desde muito cedo, as possibilidades de se escapar ou não dessa (auto)eliminação.

Consequentemente, a natureza da experiência cotidiana e os valores a ela associados dependem direta e fortemente das condições de existência presentes na origem social. Com isso, os autores procuram defender que os sucessos ou os fracassos que estudantes e professores obtêm são ligados ao passado mais imediato, quando não ao dom e à própria pessoa. Quando, na verdade, o desempenho depende, na realidade, de orientações precoces que são, por definição, o efeito do meio familiar, dos diferentes posicionamentos no espaço social e dos privilégios e privações que herdamos (Bourdieu, 2015c).

Em todos os formulários, os respondentes apontaram as dificuldades diárias enfrentadas de morar longe do campus e de ter o transporte público como meio principal de locomoção. São narrativas que apontam as muitas horas gastas, tanto pela distância, quanto pelo trânsito, e os recursos gastos nesses deslocamentos até a faculdade, o trabalho e a própria moradia. Outras reclamações dizem respeito à lotação característica, não só do transporte público, mas também do transporte circulare dentro do campus. Aos assédios e as violências sexuais sofridas, majoritariamente, por mulheres cis e trans nos transportes públicos. E, por fim, à inacessibilidade do campus.

A distância do campus pode fazer com que os respondentes tenham períodos mais curtos para o estudo e também para o descanso. Alguns precisam acordar muito mais cedo do que outros para conseguir chegar a tempo para assistir a aula. Nem todos podem vivenciar a vida e o campo acadêmico da mesma maneira. Há quem não precise

trabalhar e possa passar as manhãs, tardes e noites perambulando pelos prédios, estudando na biblioteca, encontrando colegas pelos corredores, participando de atividades e festas. E há quem tem um tempo muito mais restrito, gastando horas para chegar até o campus, às vezes vindo direto do trabalho, pessoas que, muitas vezes, só conseguem chegar no horário de aula, não tendo nem tempo disponível para ir ao restaurante universitário, e que, no final da aula, precisam sair correndo para não perder o último ônibus da noite.

Entre esses pólos contrários, toda uma gama de gradações experienciais desse campo se apresentam e se relacionam diretamente às condições materiais e sociais de cada discente, posicionando cada um distintivamente no campo universitário.

Na FFLCH, em cada turno disponível por curso, cada aula pode ter a duração de até quatro horas. Apenas no curso de Letras as aulas são de até duas horas cada, podendo ocorrer duas aulas por turno. De modo geral, um discente que gasta mais de duas horas para ir até a faculdade e outras duas horas para voltar dela, acaba passando mais tempo na locomoção do que na sala de aula.

> Eu como uma pessoa que gastava de duas horas e meia a três horas para ir para USP e de três a quatro horas para voltar (por causa do trânsito) posso afirmar que isso com certeza gera muito estresse, muito cansaço e ainda ter que chegar em casa e ter cargas e cargas de leitura pois, para o professor, se o colega que mora perto conseguiu ler, você também tem que conseguir mesmo morando longe, fez com que minha ansiedade se agravasse muito. (Homem cis, branco, homossexual, classe média).

> Morar longe, o trajeto cansa, para além do corpo, no transporte público porque travamos diversas interações nele, não chegamos de mente fresca para a aula. (Homem cis, branco, bissexual, classe média alta).

Essas horas gastas na locomoção são um tempo de vida que não será recuperado, e colocarão esses discentes em extrema desigualdade em relação a qualquer colega que não gaste nem metade disso. Não é apenas o desempenho acadêmico que é afetado, mas também a própria vivência e a sociabilidade acadêmica, a participação em eventos, festas e afins. Como dito anteriormente, Isadora era uma das discentes afetadas por esse longo tempo gasto na locomoção:

> São duas horas de transporte público, isso afetou bastante na minha saúde mental e na minha disposição para participar dos eventos da universidade, de festas, de tudo mais. E também

> dificultou de fazer amizades, né? Porque sempre que a aula acabava eu já ia pra casa, porque senão ia chegar muito tarde, não ia ter tempo de estudar, de descansar. (Entrevista concedida em 2021).

Há alunos que acabam chegando minutos após a aula ter começado, por estarem vindo direto de seus trabalhos, por morarem longe, por pegarem trânsito ou por algum imprevisto ter acontecido. Outros precisam sair alguns minutos antes da aula acabar para conseguir pegar o último horário do ônibus ou da baldeação, ou por medo de sofrer alguma violência na rua, como o caso de Bruno:

> Isso afeta mais a minha questão física mesmo porque eu moro perto do Shopping Interlagos. Então, às vezes o professor dava aula até as 22h30, e depois das 22h40, o circular era só às 23 horas. Então eu tinha que pegar o circular, depois pegar o trem para chegar na estação mais próxima da minha casa, que nem é tão próxima assim, para tentar pegar um ônibus. [...]. Então, para no outro dia acordar cedo, para ir trabalhar, daí me deslocar até o centro [...]. E, sabe, isso é muito cansativo. Tinha hora que o professor queria que você estivesse ali na sala ouvindo muitas vezes uma aula monótona, uma forma de dar aula que não é nada dinâmica, não faz interagir, só faz você ouvir o texto ali, sei lá… de Camões. E para você pegar um ônibus tarde, às vezes ficava muito tarde e você, muitas vezes, sem nem conseguir comer porque está tão cansado que a única opção é dormir logo para acordar cedo no outro dia. Então, eu acho que isso vai afetando você fisicamente de um jeito que, na sexta-feira, você não quer ouvir mais nada, você não quer ter aula nenhuma, você não quer fazer mais nada. Acho que isso atrapalha muito o desempenho. (Entrevista concedida em 2021).

Apesar dos motivos apresentados nas narrativas serem os mais variados, as reações dos docentes, e até mesmo de alguns discentes, diante dos sinais de cansaço, são bem próximas: um olhar torto, um pedido de explicação, uma sinalização de que "a aula ainda não acabou", não passar a lista de presença ou dizer que o aluno saiu mais cedo. No entendimento dos discentes, há nisso uma moralização e uma culpabilização da desigualdade social, pois tais alunos passam a ser vistos como displicentes, como quem não está levando a sério a faculdade.

5 A BUSCA DE UM EQUILÍBRIO (CAMBIANTE) NA DUPLA JORNADA DE TRABALHAR E ESTUDAR

Para os respondentes, no cotidiano universitário há uma exigência implícita - embora, às vezes, seja explícita - de um determinado padrão de vida para conseguir acompanhar e "dar conta" da vida acadêmica. Tal exigência seria hoje incompatível com a realidade material de uma parcela significativa dos respondentes, mas seria uma traço reminiscente do próprio padrão de vida dos docentes e das classes sociais que historicamente sempre tiveram acesso ao ensino superior, perfis que hoje não seriam mais representativos de uma grande parcela que só veio acessar a universidade recentemente, mas que é continuamente requisitado para se manter nela. Moldada por uma tradição que pressupõe dedicação exclusiva, impõe-se um ritmo e uma série de expectativas que dependem diretamente de recursos escassos para muitos: tempo e dinheiro.

> De um lado tem a pessoa que pode se dedicar totalmente, não tem as preocupações, e do outro, tem uma pessoa que precisa trabalhar, precisa se sustentar desde muito nova. Eu acho que não só tem a questão do tempo, de quanto tempo você dedica àquilo, mas o quanto a sua cabeça está liberada pra incorporar aquilo, tipo, você está lá estudando, aí você lembra que você tem um boleto pra pagar, aí você pensa que você não lavou sua roupa…sei lá, você pensa "preciso resolver não sei o quê". Se tem alguém te ajudando com isso fica muito mais fácil. (Mulher cis, branca, homossexual, classe média baixa).

Essa situação corresponde à realidade de que 66,1% (n=355) dos respondentes exercem alguma atividade remunerada. A cultura acadêmica, no entanto, frequentemente ignora este dado. Docentes e a própria organização curricular parecem partir do pressuposto de que o aluno ideal é aquele que não precisa se preocupar com o próprio sustento. Em 2023, 71,4% (n=210) dos respondentes concordaram com as afirmações de que a universidade não leva em conta as necessidades específicas de quem tem que conciliar trabalho com os estudos e que não há como conciliar um bom desempenho nos estudos e se manter economicamente estável.

O entrelaçamento entre o acadêmico e o extra-acadêmico evidencia que o sucesso escolar está profundamente ancorado na afinidade entre o *habitus* do estudante e as exigências do campo universitário. Por mais que possa passar uma imagem que tudo depende de quão esforçada a pessoa seja, é uma competição entre desiguais. Alguns poucos iniciam o jogo muitas casas à frente, e a maioria, muitas casas atrás.

Como apontam Bourdieu e Passeron (2018), comumente se estipula que a todos são dadas oportunidades iguais de acesso e de permanência na competição. O sucesso de alguns, com frequência, nos faz esquecer que eles devem isso unicamente a aptidões particulares derivadas de seu meio familiar.

Ademais, o lugar onde se vive, com quem se vive, as condições da estrutura física, entre outros fatores, possuem influência direta na vida dos respondentes, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19, no qual o ensino remoto era a única opção viável de continuidade do curso. Um ambiente de estudo adequado em casa pressupunha a existência de itens essenciais como: mesa e cadeira confortáveis, iluminação apropriada e um espaço que favoreça a concentração para leitura e escrita; a divisão dos espaços comuns e privativos entre os moradores de uma mesma residência; a não exposição a locais excessivamente barulhentos e movimentados; uma infraestrutura para acesso à internet minimamente estável; equipamentos, dispositivos e objetos que auxiliam nesse processo, como computador pessoal, impressora, livros e dispositivos digitais. Esses são alguns dos fatores que influenciam diretamente a capacidade do discente de progredir no curso, pois grande parte das leituras, da escrita de trabalhos, da dissertação e da tese, da preparação para provas e seminários, acontecem no ambiente doméstico.

As diferentes condições de existência desses respondentes - de ter que conciliar os estudos com o trabalho e outras responsabilidades, morar longe da universidade, gastar horas em transporte público, suas diferentes trajetórias educacionais - permaneceriam não sendo consideradas pelos docentes ou mesmo por outros discentes. Cecília (mulher cis, parda, bissexual, classe baixa) conta que, ao longo de sua graduação, ela e seus colegas ouviram diversos comentários elitistas proferidos por docentes:

> Eu sentia uma falta de compreensão em você não ter o dia inteiro pra estudar e ter que conciliar trabalho. Parece um absurdo. A sensação é que "minha filha, se você tem que trabalhar, não deve estar aqui, você deve estar em outro curso!". Eu já vi colegas comentando bastante isso dos professores. Mas eu não senti abertura, eu só aceitava, tentava resolver da forma mais fácil pra mim. (Entrevista concedida em 2024).

Dos que trabalham na graduação, em 2023, 62,5% (n=75) cursavam o período noturno, parcial ou integralmente. Uma das dificuldades relatadas por esses discentes é quanto aos horários das atividades extracurriculares, que acontecem primordialmente no período vespertino, isto é, no horário comercial, quando estão trabalhando. Não poder acompanhar essas atividades não apenas potencializa os sentimentos de não-

-pertencimento, como também afeta nas possibilidades de sociabilidade com outros discentes:

> Acredito que os principais pontos estão relacionados à incoerência das cobranças e ofertas da universidade em relação à realidade do estudante trabalhador. Por exemplo, as atividades extracurriculares apenas em horário comercial, uma carga excessiva de avaliações por parte de alguns professores, etc. Essa sobrecarga e o sentimento de não-pertencimento à comunidade acadêmica (por não ter acesso às atividades extracurriculares, como no exemplo) causam ansiedade, desânimo e estresse. (Mulher cis, parda, bissexual, classe média).

Deve-se levar em conta que mesmo numa universidade pública, há gastos básicos e diários a serem desembolsados pelos alunos, como os gastos com transporte, alimentação, impressão de textos, compra de livros e outros materiais. Ainda que, no campo acadêmico, existam opções que ajudam a diminuir alguns desses gastos, a grande maioria desses recursos tem um custo nem sempre muito aparente: o tempo. É, nesse sentido, que os respondentes apontam o quanto a conciliação entre trabalho e estudos é exaustiva, e vista como uma dupla jornada, na qual se está constantemente tentando negociar o tempo que pode ser dedicado a cada uma das esferas da vida:

> Alunos que trabalham (principalmente os que o fazem por necessidade, e não por experiência) têm uma dificuldade gigantesca de se manter em dia com a matéria e trabalhos/provas/leituras de textos. O que geralmente acontece é que para dar uma mínima conta dos dois, o aluno abre mão de algo que lhe seja importante, como o próprio sono, sua saúde mental, relacionamentos com amigos, etc. (Mulher cis, branca, pansexual, classe média).

Para parte desses discentes, as diversas exigências acadêmicas, na graduação e na pós-graduação, não têm levado em conta as dificuldades que eles enfrentam ao tentar manter o trabalho e o estudo. Nisso, os fatores acadêmicos se entrelaçam com os extra-acadêmicos criando uma série de obstáculos à permanência. Na graduação, por exemplo, esses discentes não perdem apenas a oportunidade de acompanhar as atividades oferecidas ou de poder desenvolver uma maior sociabilidade acadêmica, eles acabam também sendo impossibilitados de participar de uma série de importantes oportunidades acadêmicas, como iniciação científica e grupos de pesquisa.

> Ter que trabalhar enquanto se estuda é muito exaustivo, e acredito que isso potencialize o adoecimento psíquico dos alunos porque sentem que não conseguem dedicar tanto tempo à graduação quanto aqueles que não precisam trabalhar ou fazer algo na faculdade para ter bolsa. (Mulher cis, branca, heterossexual, classe média).

> A necessidade de se sustentar, o cansaço, a falta de tempo, são fatores que causam muita pressão, pois fica sempre a sensação de impotência, pois não conseguimos acompanhar o curso como deveria ser. Parece sempre que estamos levando o curso de qualquer jeito. Acho que no final não conseguimos mesmo. (Mulher cis, branca, heterossexual, classe média baixa).

Não conseguir "dar conta" das leituras, das atividades avaliativas, de participar de eventos acadêmicos, entre outras coisas, geram uma série de frustrações e ansiedades quanto ao próprio desempenho, do tempo e das condições disponíveis para seguir na graduação. Tal mal-estar, na maioria dos casos, embora seja visto como uma imposição sobre o coletivo, como uma exigência colocada por determinados docentes, muitas vezes, se converte em culpa pessoal, mesmo que seja uma aflição compartilhada.

Assim, se parte dos discentes, por suas condições sociais favoráveis ou não, conseguem "dar conta" do que é visto como excessivo, então, o problema é visto como inerente à incapacidade do indivíduo, e não um problema que provém da própria estrutura universitária, entendimento que é também estimulado, direta ou indiretamente, pelo próprio corpo docente. Com isso, sentimentos de inadequação e incapacidade afloram entre os alunos.

Como vemos nessas narrativas, trabalhar e estudar ao mesmo tempo é cansativo, diminuindo o tempo e a energia disponíveis para se dedicar à vida acadêmica. Como grande parte desses discentes precisa trabalhar para sobreviver, eles se encontram em uma posição de incômodo dentro da estrutura universitária. Eles se deparam com uma estrutura que mais lhes impõe restrições do que facilidades, que não leva em conta as vicissitudes de ser um estudante-trabalhador, muito menos um trabalhador-estudante.

Ainda mais, dependendo de seu gênero e de sua raça, o fato de ter filhos ou de prover cuidados domésticos a outras pessoas (atividades que são especialmente racializadas ou atribuídas às mulheres) podem se transformar a rotina em uma jornada dupla, tripla ou mesmo quádrupla, segundo a fala de uma das respondentes. Para esses discentes, a dificuldade de "dar conta" da carga de estudos estipulada encontra

outras dificuldades, como "dar conta" do emprego, da família e dos filhos no ambiente doméstico:

> Tenho uma jornada de 44 horas semanais, além dos cuidados com a casa. Algumas vezes pensei em desistir da pós por falta de tempo para poder me dedicar aos estudos. (Mulher cis, branca, bissexual, classe média alta).

> Ter que lidar com o mercado de trabalho e todas as responsabilidades do mundo exterior, tentando cumprir com os horários e demandas da universidade. No meu caso, trabalhar em tempo integral, sustentar uma casa e uma filha pequena, me atrapalham a conseguir cumprir toda a demanda advinda da faculdade e trabalhos acadêmicos, e a cumprir plenamente seus horários. (Mulher cis, branca, bissexual, classe média).

É da instituição e de seus representantes mais próximos, os docentes, que os discentes também buscam orientação e apoio para "dar conta" do desempenho esperado. Contudo, não sentem que podem obter tal retorno. Na realidade, se deparam com uma contradição: a mesma instituição que institui a demanda, que deve ser vivida como um projeto pessoal, muitas vezes não oferece os meios para que ela seja cumprida. As exigências acadêmicas são explicitadas sem que a instituição assuma a responsabilidade de dar a todos os meios de satisfazê-las.

Assim, ao tomar o que foi cultivado ao longo de uma trajetória como algo inato, as diferenças decorrentes das origens sociais são transformadas em aptidões ou inaptidões individuais (Bourdieu, 2015a). A responsabilidade, consequentemente, acaba recaindo sobre os indivíduos, eles que encontrem meios próprios para assumi-la.

Ao manter uma pretensa isonomia entre os discentes, que são extremamente diversos em suas condições materiais, os docentes podem correr um risco de contribuir para afastar ainda mais aqueles que já se encontram nas margens do campo universitário, embora sendo maioria nele.

Ao reduzir a experiência discente a uma métrica de produtividade e à "autoadministração" do próprio mal-estar, a instituição oculta as marcas de classe, raça, gênero, entre outros marcadores sociais, tratando como "dom natural" ou mérito pessoal o que é, em última instância, o resultado da hereditariedade social (Bourdieu e Passeron, 2018).

Assim, de todos os fatores de diferenciação, a origem social - especialmente no caso brasileiro, no qual há uma transmissão racial intergeracional das condições de classe - tende a ter a maior influência sobre o meio universitário. Pois a origem social,

diferentemente de outros determinantes - como gênero e sexualidade -, é um dos únicos a estender sua influência a todos os domínios e níveis da experiência dos estudantes e às suas condições de existência.

São essas condições - onde se mora, com quem se mora, de onde provém a renda familiar, a escolaridade e a ocupação dos progenitores, entre outros - que vão definir o montante de recursos (ou melhor, de capitais herdados) e sua repartição. Entre os diferentes tipos de capital, é o capital cultural que tem grande influência nas possibilidades de sucesso de cada um (Bourdieu, 2015c).

6 CONCLUSÃO - O INTRINCADO ENTRELAÇAMENTO DE FATORES ACADÊMICOS E EXTRA-ACADÊMICOS

As trajetórias e os dados aqui apresentados permitem concluir que o sofrimento psíquico no cotidiano da FFLCH-USP não é um evento isolado ou uma falha de adaptação individual, mas o sintoma social de uma estrutura que opera mediante a negação das condições extra-acadêmicas de existência, ou melhor, do seu intrincado relacionamento com as condições acadêmicas. O sofrimento psíquico na unidade emerge justamente da fricção contínua entre esses fatores, revelando que a experiência discente é afetada por uma "gramática do silêncio" institucional, na qual a cultura de produtividade pautada pelo "Lattes"[3] pressupõe um estudante ideal com dedicação exclusiva e condições de existência já resguardadas. Esta pressão colide frontalmente com a dimensão do "boleto": a realidade de 66,1% dos alunos marcados pela dupla jornada entre trabalho e estudo, pelos obstáculos da mobilidade urbana e pelo profundo estranhamento diante de códigos institucionais não herdados familiarmente.

O entrelaçamento dessas esferas define o destino biográfico dos colaboradores desta pesquisa; a universidade avalia o desempenho acadêmico sem contabilizar o peso da sobrevivência material. Essa invisibilização transfigura o privilégio de quem possui capital cultural herdado em "mérito" ou "dom natural", enquanto a vulnerabilidade daqueles que precisam lutar contra as carências estruturais é convertida em sofrimento ou insuficiência pessoal. Assim, o sofrimento não constitui um diagnóstico clínico isolado, mas o resultado objetivo de um sistema de ensino que atua como um agente de conservação social, legitimando a hereditariedade social sob o manto da neutralidade acadêmica.

3 Referência ao Currículo Lattes, plataforma que registra a trajetória acadêmica e profissional de professores, pesquisadores e estudantes.

Dessa forma, a "USP que adoece e mata", bradada pelos estudantes diante da trágica morte de Ricardo, revela a face mais perversa dessa estrutura: a transformação do privilégio em excelência e da vulnerabilidade em patologia. Para que a inclusão não seja reduzida a uma retórica institucional vazia, torna-se urgente descrever e combater os mecanismos que determinam a eliminação contínua dos desfavorecidos. Descer ao ordinário, como nos propõe Veena Das (2020), constitui o primeiro passo ético e político para reconstruir uma instituição que não apenas abra suas portas, mas que seja capaz de sustentar e dignificar as vidas ali presentes, rompendo definitivamente com a lógica que converte o herdado em destino biográfico.

REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda. "O problema de falar por outras pessoas". *Abatirá*: *Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/abatira/article/view/8762/>.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. "O Capital Social - notas provisórias". In: NOGUEIRA, M. A.; BOURDIEU, Pierre. "Os três estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015c.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros*: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRAH, Avtar. "Diferença, diversidade, diferenciação". *Cadernos Pagu*, 26, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014/>.

CATANI, A. M. (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015b

CARNEIRO, Sueli. "O mito da democracia racial". In: LAMOUNIER, Bolívar (org.). *Brasil & África do Sul*: uma comparação. São Paulo: Editora Sumaré, 1996.

DAS, Veena. *Vida e palavras*: a violência e a descida ao ordinário. São Paulo: Unifesp, 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

GILL, Rosalind. "Breaking the silence: the hidden injuries of the neoliberal academia". In: FLOOD, R.; GILL, R. (eds.). *Secrecy and silence in the research process*: feminist reflections. London: Routledge, 2009.

HARAWAY, Donna. "Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80". In: TADEU, Thomaz (org.). *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HARAWAY, Donna. "Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/>.

HASENBALG, Carlos. "Raça, classe e mobilidade". In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar do Negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

LEÃO, T.; IANNI, A.; GOTO, C. "Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si". *Revista Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 9, 2019a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1250/>.

LEÃO, T.; IANNI, A.; GOTO, C. "Sofrimento psíquico e a universidade em tempos de crise estrutural". *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 14, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rep.2019.45212/>.

LE BRETON, David. *Antropologia da dor*. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2013.

PIVA, Felipe Paes. *Nas encruzilhadas da emoção e da razão*: uma análise antropológica do sofrimento psíquico e social na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). 2025. 411 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2025.

RIBEIRO, Carlos A. C. "Mudanças nas famílias dos jovens e tendências da mobilidade social de brancos e negros no Brasil". *Novos Estudos Cebrap*, v. 39, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020002/>.

SARTI, Cynthia. "Corpo e doença no trânsito de saberes". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 25, n. 74, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092010000300005/>.

STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DOI: 10.33148/VSQ5XV93

SABERES LOCAIS, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Denisse Kátia Soares Oma[1]

RESUMO

Este artigo parte de uma abordagem qualitativa, baseada numa revisão bibliográfica e documental, recorrendo a dados secundários provenientes de livros, artigos científicos, documentos institucionais e outros estudos relacionados com os saberes locais, diversidade cultural e educação básica em Moçambique. A partir de uma perspetiva etnográfica, o estudo procura compreender o papel dos conhecimentos, práticas, valores, tradições e experiências das comunidades no processo educativo, destacando a sua importância para a contextualização dos conteúdos escolares e para a valorização da diversidade cultural. A análise evidenciou que a integração dos saberes locais pode aproximar a escola da realidade sociocultural dos alunos, favorecer aprendizagens mais significativas e contribuir para a preservação do património cultural. Contudo, persistem desafios relacionados com a desvalorização de conhecimentos comunitários, a formação dos professores, a disponibilidade de materiais contextualizados e a articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos pelas comunidades. O artigo defende, assim, uma educação básica mais inclusiva, contextualizada e culturalmente responsiva, capaz de reconhecer a diversidade de saberes como recurso fundamental para o ensino e aprendizagem em Moçambique.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes locais; Educação básica; Diversidade cultural; Currículo; Moçambique.

1 ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8526-8748 - Filiação institucional: Universidade Pedagógica de Maputo - E-mail: denissekatiaomar@gmail.com

LOCAL KNOWLEDGE, CULTURAL DIVERSITY, AND BASIC EDUCATION IN MOZAMBIQUE: REFLECTIONS BASED ON AN ETHNOGRAPHIC APPROACH

ABSTRACT

This article adopts a qualitative approach based on a review of literature and documents, drawing on secondary data from books, scientific articles, institutional documents, and other studies regarding local knowledge, cultural diversity, and basic education in Mozambique. From an ethnographic perspective, the study seeks to understand the role of community knowledge, practices, values, traditions, and experiences in the educational process, highlighting their importance for contextualizing school curricula and valuing cultural diversity. The analysis reveals that integrating local knowledge can align schools more closely with students' sociocultural realities, foster more meaningful learning, and contribute to the preservation of cultural heritage. However, challenges persist regarding the undervaluing of community knowledge, teacher training, the availability of contextualized materials, and the integration of school-based knowledge with knowledge generated by communities. The article thus advocates for a more inclusive, contextualized, and culturally responsive basic education system—one capable of recognizing the diversity of knowledge as a fundamental resource for teaching and learning in Mozambique.

KEYWORDS: Local knowledge; Basic education; Cultural diversity; Curriculum; Mozambique.

SABERES LOCALES, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN BÁSICA EN MOZAMBIQUE: REFLEXIONES A PARTIR DE UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO

RESUMEN

Este artículo adoptó un enfoque cualitativo basado en una revisión bibliográfica y documental, utilizando datos secundarios provenientes de libros, artículos científicos, documentos institucionales y otros estudios sobre el conocimiento local, la diversidad cultural y la educación básica en Mozambique. Desde una perspectiva etnográfica, el estudio buscó comprender el papel de los conocimientos, prácticas, valores, tradiciones y experiencias de la comunidad en el proceso educativo, destacando su importancia para contextualizar los planes de estudio escolares y valorar la diversidad cultural. El análisis reveló que la integración del conocimiento local puede alinear mejor a las escuelas con las realidades socioculturales de los estudiantes, fomentar un aprendizaje más significativo y contribuir a la preservación del patrimonio cultural. No obstante, persisten desafíos relacionados con la subvaloración del conocimiento comunitario, la formación docente, la disponibilidad de materiales contextualizados y la integración del conocimiento escolar con el generado por las comunidades. Por ello, el artículo aboga por un sistema de educación básica más inclusivo, contextualizado y culturalmente pertinente, capaz de reconocer la diversidad de saberes como un recurso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje en Mozambique.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento local; Educación básica; Diversidad cultural; Currículo; Mozambique.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, intitulado "Saberes locais, diversidade cultural e educação básica em Moçambique: reflexões a partir de uma abordagem etnográfica", analisa a importância dos conhecimentos, práticas, valores, experiências e formas de interpretação construídos e partilhados pelas comunidades locais e transmitidos de geração em geração, considerando o seu potencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e promover uma educação mais contextualizada, inclusiva e culturalmente relevante nas escolas moçambicanas. Moçambique é um país cuja história foi profundamente marcada pelo processo de colonização portuguesa, desenvolvido ao longo de vários séculos. Durante o período colonial, o sistema de dominação português procurou desvalorizar os saberes, práticas e referências culturais das populações locais, frequentemente representando-as como atrasadas e inferiores em relação aos padrões culturais e educativos europeus. Esse processo teve impactos significativos na educação das populações moçambicanas, que, em muitos contextos, se viram confrontadas com tensões entre os seus valores, práticas e referências culturais locais e os modelos culturais e educativos impostos pelo colonialismo português.

Com a independência nacional, proclamada em 1975, no entanto, Moçambique assumiu o desafio de reorganizar profundamente o seu sistema de ensino, reconhecendo a educação como um instrumento fundamental para a construção da unidade nacional, a promoção do desenvolvimento e a concretização da justiça social. Apesar das reformas educativas implementadas ao longo das décadas subsequentes, persistem tensões entre um currículo formal, predominantemente centralizado e legislado, e os saberes e práticas educativas presentes nos contextos locais, que expressam a diversidade cultural, linguística e social das comunidades moçambicanas. Com mais de quarenta línguas de origem bantu e uma multiplicidade de matrizes culturais, Moçambique apresenta uma realidade sociocultural complexa, que constitui um desafio para modelos pedagógicos excessivamente uniformizados e evidencia a necessidade de uma educação capaz de dialogar com os saberes, as experiências, as identidades e as especificidades culturais das comunidades locais. Com mais de quarenta línguas de origem bantu e uma multiplicidade de matrizes culturais, Moçambique apresenta uma realidade sociocultural complexa e diversificada, que constitui um desafio para modelos pedagógicos excessivamente uniformizados. Essa diversidade evidencia a necessidade de uma educação capaz de dialogar com os saberes, as experiências, as identidades e as especificidades culturais das comunidades locais.

É, neste âmbito, que as práticas etnográficas se afirmam como uma estratégia teórico-metodológica relevante para a educação básica em Moçambique, na medida em que privilegiam a observação participante, a escuta das comunidades e a compreensão contextualizada das realidades locais. A integração dos saberes locais permite articular os conhecimentos, as experiências e as práticas culturais dos alunos aos conteúdos do currículo formal, promovendo o diálogo intercultural e favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem não pressupõe a rejeição do conhecimento científico; pelo contrário, procura estabelecer uma articulação crítica entre diferentes formas de conhecimento, superando a dicotomia rígida entre "saberes tradicionais" e "saberes modernos", entendidos como formas de conhecimento socialmente construídas e historicamente situadas (Santos, 2010). Nessa perspetiva, as práticas etnográficas podem constituir um importante instrumento para a descolonização dos currículos moçambicanos, ao possibilitarem o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos produzidos nas comunidades, das identidades culturais locais e das experiências dos próprios alunos. Consequentemente, a incorporação desses saberes no processo educativo pode contribuir para fortalecer o sentimento de pertença, promover uma educação intercultural e tornar o currículo mais contextualizado e socialmente significativo.

Partindo desse enquadramento, este artigo desenvolve uma reflexão sobre a integração e a diversidade dos saberes locais na educação básica moçambicana, procurando compreender as possibilidades, os desafios e as implicações dessa integração no processo educativo. Com base numa abordagem qualitativa, sustentada na análise documental e na revisão da literatura disponível, o estudo discute, por um lado, a herança histórica da colonização e os seus efeitos na valorização dos conhecimentos e saberes locais e, por outro, as possibilidades de construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade epistemológica e cultural de Moçambique.

2 A PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO, SABERES LOCAIS E DIVERSIDADE CULTURAL

A educação, de forma geral, é considerada como um processo contínuo de formação do ser humano por meio da aquisição, construção e partilha de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e práticas culturais, permitindo sua integração crítica e participativa na sociedade. Nesse âmbito, ao destacar o contexto de colonização de Moçambique, que teve a duração aproximada de 500 anos, a educação teve várias nuances e, pode ser entendida como um método histórico de transmissão e reconstrução de saberes, valores e práticas que estruturam a vida coletiva. Vale mencionar, que este

é um processo que não se limita apenas ao meio escolar formal, mas também inclui a educação informal ligada as aprendizagens comunitárias, saberes tradicionais, práticas culturais e formas locais de socialização. De acordo com Golias (1996), a educação informal em Moçambique, estabelece um processo de aprendizagem que ocorre fora das instituições de ensino formais, sendo transmitida diariamente por meio da família, da comunidade, das práticas culturais e das experiências de vida. Ao contrário da educação formal transmitida nas escolas, a educação informal é espontânea, não sistematizada e baseada em enraízes socioculturais locais. Deve-se salientar que, a educação informal assume características próprias ligadas a uma realidade que se leva para a vida toda como o respeito pelos mais velhos e as narrativas orais que são transmitidas de geração em geração.

Para os grandes teóricos, todavia, como Durkheim (1922), a Educação é um processo pelo qual a sociedade transmite ao indivíduo o conhecimento, valores e normas necessárias para a vida social. Já para Freire (1996), a educação é um ato de libertação e conscientização. Ela deve permitir que o indivíduo compreenda a realidade social em que vive e atue sobre ela, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico. A educação não é neutralidade, mas sim um processo de transformação social. Ainda este autor busca o conceito de educação intercultural que faz uma crítica e propõe a inclusão de diferentes formas de conhecimento, reconhecendo que a aprendizagem é um fenômeno social e culturalmente situado (Freire, 1996). A integração de saberes locais contribui não apenas para a preservação cultural, mas também para a construção de um currículo mais significativo para os alunos. Um outro teórico é o Giroux (2011), que descreve a educação como um ato cultural e político, que deve desenvolver consciência crítica, empoderar indivíduos e promover justiça social. A escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimento, mas de construção de cidadania crítica.

2.1 OS SABERES LOCAIS

Os saberes locais constituem um conceito central neste artigo, a partir do momento em que, permitem compreender a relação entre cultura, comunidade, experiência e educação. Assim, os saberes locais compreendem práticas, valores e experiências socioculturais transmitidos de geração em geração, desempenhando um papel fundamental na preservação da identidade e do património cultural das comunidades.

De forma geral, os saberes locais podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, valores, crenças, experiências e formas de interpretar a realidade que são produzidos, apropriados, preservados e transmitidos

pelas comunidades ao longo das gerações, em estreita relação com o seu contexto histórico, social, cultural e ambiental. Não se trata, portanto, apenas de conhecimentos considerados "tradicionais", mas de sistemas de conhecimento vivos, dinâmicos e permanentemente reconstruídos a partir das experiências quotidianas das comunidades. Nesta sequência, a Unesco (2019), nos seus relatórios sobre as comunidades, aproxima o conceito de saberes locais a conhecimentos tradicionais e indígenas, em que os conhecimentos tradicionais são compreendidos como um conjunto de valores desenvolvidos e mantidos por um determinado grupo cultural a partir da observação direta e da prática, incluindo as perspetivas e ideias construídas a partir dessas experiências.

Uma perceção ainda mais abrangente e recente é apresentada pelos estudos da Plataforma brasileira intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços Ecossistémicos – IPBES (2024), nessa pesquisa fica claro que os sistemas de conhecimentos locais constituem corpos integrados em saberes práticos e crenças conetados às relações entre os seres vivos e os seus ambientes. Esses conhecimentos podem ser orais, escritos, visuais, tácitos, práticos e científicos, sendo produzidos tanto individual como coletivamente e continuamente transformados pela experiência, pela inovação e pela interação com outras formas de conhecimento.

Diante do exposto, os saberes locais podem ser compreendidos como sistemas epistemológicos contextualizados, pois resultam da maneira como determinada comunidade observa, interpreta, explica e responde aos fenómenos que fazem parte da sua realidade. Incluem, por exemplo, conhecimentos sobre agricultura, pesca, medicina tradicional, plantas e animais, gestão dos recursos naturais, meteorologia, alimentação, construção, história local, organização social, parentesco, rituais, música, dança, língua, narrativas orais, espiritualidade e mecanismos comunitários de resolução de conflitos.

No quadro moçambicano, esse conceito ganha particular relevância porque as comunidades possuem um vasto património de conhecimentos construídos a partir das suas experiências históricas e culturais e transmitem conhecimentos que podem dialogar com os saberes científicos e escolares. De acordo com os escritos do autor moçambicano Basílio (2012), os saberes locais constituem apropriações das experiências vividas e podem funcionar como base para a aprendizagem local, aproximando a cultura escolar da cultura das comunidades. O autor destaca ainda a necessidade de processos de produção, legitimação e integração desses saberes no currículo das escolas moçambicanas.

Nessa perspetiva, os saberes locais não devem ser colocados numa posição de oposição ao conhecimento científico ou escolar. A questão central é estabelecer um diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Capece (2021), por sua vez, ao

analisar a realidade moçambicana, argumenta que as comunidades possuem conhecimentos que, quando devidamente sistematizados, podem contribuir para os saberes escolares, particularmente porque permitem aproximar os conteúdos educativos da realidade vivida pelos alunos.

Para Santos (2007), tais saberes fazem parte das chamadas epistemologias do Sul, historicamente desvalorizadas pelos modelos educativos de matriz eurocêntrica. Segundo Figueiredo (2015), os saberes locais, entendidos como conhecimentos, práticas, valores e experiências tradicionalmente transmitidos de geração em geração, constituem um património cultural vivo que pode contribuir para o enriquecimento do processo educativo.

Nesse âmbito, para este artigo, pode-se assumir que os saberes locais constituem patrimônio cultural vivo e uma forma legítima de produção de conhecimento, construída socialmente através da experiência, da observação, da oralidade, da prática e da transmissão intergeracional. A sua valorização na educação básica pode contribuir para uma aprendizagem mais contextualizada, para o reconhecimento da diversidade cultural, para o fortalecimento da identidade dos alunos e para uma relação mais estreita entre escola, família e comunidade.

Importa, contudo, reconhecer que nem todo saber local deve ser automaticamente incorporado no currículo escolar. A sua integração requer análise crítica, contextualização pedagógica e diálogo com outras formas de conhecimento. O objetivo não deve ser substituir o conhecimento científico pelo conhecimento local, mas criar condições para uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de conhecer possam dialogar e contribuir para uma educação culturalmente relevante. Esta visão é corroborada também pela Unesco (2019), que defende currículos contextualizados que reconheçam conhecimentos, línguas, histórias, tradições e culturas locais, permitindo que os alunos relacionem a aprendizagem escolar com o seu ambiente sociocultural.

Assim, os saberes locais não devem ser entendidos apenas como conhecimentos antigos ou tradicionais. Eles constituem sistemas dinâmicos de conhecimento, que podem ser modificados à medida que as comunidades enfrentam novas necessidades, incorporam novas experiências e estabelecem contacto com outros sistemas de conhecimento.

2.2 DIVERSIDADE CULTURAL

No cômputo geral, a diversidade, refere-se à existência de diferenças, variações ou multiplicidade de características dentro de um determinado grupo social, sociedade

ou contexto. Essas diferenças podem manifestar-se em dimensões biológicas, culturais, sociais, económicas, políticas, religiosas, linguísticas, étnicas, de género, entre outras. Na visão de Gelfand et al. (2007), a diversidade é vista como a presença de diferenças cognitivas, comportamentais e culturais que impactam a interação entre indivíduos e grupos. Para Banks (2010) na educação, a diversidade é entendida como a variedade de experiências, histórias, culturas e perspectivas que contribuem para o aprendizado e enriquecem o ambiente educativo. Segundo Cox (1993), tanto a diversidade como as diferenças nas características humanas podem influenciar a interação no ambiente de trabalho, incluindo gênero, idade, etnia, habilidades, orientação sexual e experiências de vida.

Assim, pode-se dizer que, a diversidade em Moçambique refere-se à variedade de características culturais, linguísticas, étnicas, religiosas, sociais, económicas e regionais. Portanto, este é um país, com uma sociedade plural, formada por diferentes grupos e comunidades que possuem modos próprios de viver, pensar, comunicar, organizar a família, celebrar acontecimentos e transmitir conhecimentos. Nesta ordem de ideias, a diversidade moçambicana, constitui uma das suas principais riquezas, especialmente, em nível social e cultural. Ou seja, a diversidade é a característica básica de formas de vida e das manifestações de cultura em Moçambique. E ela pode ser considerada a coexistência e valorização de diferenças humanas culturais, étnicas, de gênero, cognitivas, de habilidades e experiências, que influenciam as interações sociais, educativas e organizacionais, promovendo inclusão e enriquecimento coletivo.

Nesse contexto, acrescenta-se ao conceito de diversidade a questão da cultura tornando-se na diversidade cultural que, em contextos educacionais desafia a universalização de paradigmas pedagógicos que ignoram as práticas e conhecimentos locais. Segundo Bourdieu (1990), a diversidade cultural corresponde à existência de diferentes disposições culturais (habitus), práticas e sistemas simbólicos que resultam das distintas posições sociais ocupadas pelos indivíduos nos diversos campos sociais, refletindo relações de poder e desigualdade.

A diversidade cultural em Moçambique referese à pluralidade de expressões culturais, identidades étnicas, tradições, línguas e práticas sociais que coexistem e interagem no espaço social moçambicano, e ao processo dinâmico pelo qual esses diferentes grupos culturais se reconhecem, dialogam e se influenciam mutuamente. Essa diversidade expressase tanto na vida quotidiana (relações sociais, práticas culturais e religiosas) como em instituições formais, como a educação, o Estado e políticas públicas. Um exemplo prático desta situação se verifica no cotidiano dos alunos dentro da sala de aulas, muitas vezes podem apresentar costumes da sua comunidade relacionados

com casamentos, cerimónias, ritos de iniciação, nascimento, morte e outras práticas culturais. Essas experiências podem ser relacionadas com conteúdos de História, Geografia, Educação Moral e Cívica ou Ciências Sociais.

Nesta senda, vários autores como Dias (2011), relacionam a diversidade cultural à educação, defendendo que o reconhecimento da pluralidade de tradições, saberes e hibridizações é fundamental para uma educação verdadeiramente intercultural. Para essa autora a interculturalidade, aparece como respeito mútuo e integração de saberes culturais na escola e na sociedade, enquanto Vicente (2022) defende que a interculturalidade deve ser entendida como reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas no sistema educativo e social, combatendo a monoculturalidade imposta pela colonização e pela homogeneização cultural.

2.3 A ETNOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A etnografia como uma abordagem metodológica oriunda da Antropologia constitui uma estratégia pedagógica relevante para a educação básica em Moçambique, sobretudo num contexto marcado por profunda diversidade cultural, linguística e social. Tradicionalmente associada a autores como Bronisław Malinowski e Clifford Geertz, a etnografia utiliza um corpo de técnicas como: a observação participante, escuta atenta e na descrição densa das práticas sociais. No campo educacional, essa abordagem ultrapassa um mero instrumento metodológico de pesquisa, com possibilidades de se tornar uma estratégia pedagógica que valoriza os saberes locais e promove aprendizagens contextualizada dos alunos.

A etnografia é uma técnica que busca compreender a realidade social a partir de uma perspetiva dos próprios sujeitos, valorizando o contexto cultural e a experiência vivida. Ressaltar que é usada pelas ciências sociais como um método de pesquisa qualitativa utilizado para estudar culturas, comportamentos e práticas sociais. Em Moçambique, por exemplo, um investigador pode realizar uma pesquisa etnográfica numa escola moçambicana básica para compreender como os saberes locais são utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, pode observar as aulas, conversar com professores e alunos, entrevistar membros da comunidade e analisar como conhecimentos sobre agricultura, pesca, medicina tradicional, histórias locais, língua, costumes e práticas culturais são incorporados nas atividades escolares. Dessa forma, a etnografia permite compreender não apenas o que acontece na sala de aula, mas também como professores, alunos e membros da comunidade interpretam e atribuem significado a

essas práticas. Esta posição é sustentada por Basílio (2014), que realça que, a etnografia é um método de pesquisa qualitativa que, possibilita ao pesquisador aproximar-se da realidade social e cultural dos grupos sociais, observando diretamente as suas práticas, valores, crenças e formas de organização. Isto, através da observação participante, entrevistas e convivência com a comunidade, o pesquisador consegue compreender como a cultura influência os processos educativos e sociais. Nas suas análises, o autor demonstram, com exemplos claros, que, a recolha de depoimentos de membros das comunidades, pode contribuir para a construção e sistematização de conteúdos do currículo local.

Neste sentido, a etnografia possibilita que professores e investigadores compreendam as práticas de ensino, os saberes locais e as dinâmicas socioculturais que influenciam o processo de aprendizagem. Tal perspetiva é reforçada por Talbot (2024), cujo estudo de etnografia institucional valorizou as vozes dos alunos para compreender as condições que favorecem ou dificultam a sua capacidade de aprender, relacionando a experiência discente com as condições da sala de aula e com as práticas pedagógicas. Do mesmo modo, Unsworth (2024) demonstrou, a partir de dados etnográficos, que as tecnologias colaborativas digitais não são elementos neutros, uma vez que interferem na organização das práticas docentes e nas relações entre professores e alunos. Esses resultados permitem sustentar que a etnografia, no campo educacional, constitui uma abordagem privilegiada para compreender a escola como um espaço social e cultural, no qual as práticas pedagógicas são continuamente produzidas, negociadas e transformadas pelos diferentes atores.

Além disso, pesquisas realizadas em contextos africanos demonstram a relevância da etnografia para compreender as experiências dos professores e a influência das condições socioculturais e institucionais sobre as práticas educativas. Um estudo etnográfico sobre professores namibianos, por exemplo, evidenciou que as suas decisões relativas ao desenho da aprendizagem eram influenciadas simultaneamente por factores pessoais, institucionais e culturais, demonstrando que as práticas pedagógicas não podem ser analisadas isoladamente do contexto em que são desenvolvidas.

Assim, no contexto educacional, os resultados etnográficos publicados em artigos científicos e estudos de caso mostram que compreender a aprendizagem exige considerar não apenas os conteúdos curriculares e os métodos de ensino, mas também as relações sociais, os valores culturais, os saberes comunitários, as experiências dos sujeitos e as condições concretas em que ocorre o processo pedagógico.

De aludir que, em Moçambique, país marcado por uma vasta diversidade cultural e linguística, a etnografia ajuda no desenvolvimento da educação ao valori-

zar saberes locais, através da observação participante e da documentação de práticas culturais, e desta forma é possível integrar conhecimentos tradicionais na educação formal, respeitando a identidade cultural dos alunos (Santos, 2010; Casimiro, 2007). Também auxilia na promoção de metodologias contextualizadas, onde professores podem adaptar conteúdos curriculares de acordo com a realidade social, econômica e cultural dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa no dia a dia (Macamo, 2005). Portanto, a etnografia evidencia as diferentes experiências e necessidades dos alunos, permitindo estratégias pedagógicas mais inclusivas e fortifica a interação entre professores e alunos. Portanto, a etnografia permite compreender as relações de poder, gênero e autoridade na sala de aula, contribuindo para uma educação mais equitativa (Casimiro, 2007; Chilundo, 2012).

Desta forma pode-se dizer que, ao integrar práticas etnográficas no processo de ensino-aprendizagem, o professor transforma a sala de aula num espaço de investigação, onde os alunos são motivados e incentivados a observar, registar e interpretar aspetos da sua própria comunidade como rituais, narrativas orais, sistemas de parentesco e formas tradicionais de resolução de conflitos.

2.4 A ETNOGRAFIA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA MOÇAMBICANA

Assim como se observou no ponto anterior, a etnografia é uma técnica de investigação de origem antropológica, considerada um elemento crucial para compreender as dinâmicas culturais, sociais e simbólicas que estruturam a vida das comunidades. Segundo Basílio (2014), a relação entre etnografia e valorização da cultura está associada ao papel desta abordagem como estratégia metodológica que permite compreender, interpretar e valorizar os saberes, as práticas e os significados culturais das comunidades, particularmente nos contextos educativo e social.

Autores como Geertz (1973) defendem que a cultura deve ser entendida como um sistema de significados partilhados, sendo a tarefa do investigador produzir uma "descrição densa" das práticas sociais. Na ideia de Bourdieu (1990), a cultura deve ser vista como habitus[2] e capital cultural, evidenciando que os sistemas simbólicos e as práticas culturais influenciam as trajetórias escolares e as desigualdades educativas. Ainda

2 Este conceito foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de disposições, valores, perceções, formas de pensar e modos de agir que os indivíduos incorporam ao longo da sua trajetória social. Essas disposições são adquiridas principalmente por meio da família, da escola, da comunidade e de outras instituições sociais, orientando a maneira como as pessoas interpretam a realidade e se comportam em diferentes situações (Bourdieu, 1986).

Hountondji (1996), defende numa visão africana que, é importante na valorização dos saberes endógenos, argumentando que a cultura não deve ser vista como um resquício do passado, mas como um campo dinâmico de produção de conhecimento. Já a pesquisadora Isabel Casimiro (2004) sublinha que às práticas culturais estão profundamente interligadas às relações de poder, género e participação social, influenciando também os processos educativos. Nesta senda, pode-se considerar que em Moçambique, a cultura assume um carácter plural e dinâmico. Ela não é estática, mas é resultado de processos históricos, interações sociais e transformações políticas.

Deste modo, compreender cultura como sistema de significados, prática social e recurso simbólico é fundamental para promover uma educação inclusiva, que reconheça a diversidade moçambicana como potencial pedagógico e não como obstáculo. Dando seguimento as diferentes posições sobre a cultura, nota-se que às práticas etnográficas na educação básica em Moçambique, permitem estruturar e perceber essas posições culturais no quotidiano escolar, possibilitando uma pedagogia centralizada e culturalmente sensível.

No entanto, a partir dos elementos da etnografia que são observação participante, entrevistas e análise das narrativas locais, o professor e/ pesquisador pode identificar valores, práticas comunitárias, conhecimentos tradicionais e formas próprias de aprendizagem que enriquecem o currículo formal. A integração dos saberes locais, sustentada por uma abordagem etnográfica, contribui para a construção de uma escola mais democrática, participativa e culturalmente relevante, pois a partir da integração dos saberes locais na educação básica reconhece-se que a escola é um espaço intercultural, onde diferentes universos simbólicos se encontram e dialogam. Portanto, a escola não é neutra; ela reproduz, negocia e transforma valores sociais. E estas práticas etnográficas ajudam a analisar como currículos, métodos pedagógicos e interações escolares refletem ou ignoram os saberes locais.

Assim, a etnografia assume um papel preponderante na valorização da cultura local dentro da Educação Básica. Moçambique, país que se caracteriza por existência de várias culturas que, contribuem para a formação da identidade de uma sociedade, a partir da organização social, de sistemas de autoridade tradicional, práticas agrícolas, medicina tradicional, rituais, expressões artísticas e formas próprias de transmissão de conhecimento. Contudo, historicamente, o sistema educativo herdado do período colonial privilegiou epistemologias externas, frequentemente marginalizando os saberes endógenos.

Nesta ordem, pode-se verificar que as práticas etnográficas contribuem grandemente para fortalecer a identidade cultural dos alunos, aumentar a relevância social

da escola e promover uma aprendizagem significativa. Quando os conteúdos escolares dialogam com a realidade vivida pelos alunos, há maior motivação, participação e construção crítica do conhecimento.

Além disso, a valorização cultural por meio da etnografia reforça princípios de cidadania democrática e respeito à diversidade, elementos essenciais num país plural como Moçambique. A escola transforma-se, assim, num espaço intercultural, onde diferentes saberes coexistem e se complementam, promovendo uma educação mais equitativa e socialmente comprometida.

Nesse sentido, pode se permitir dizer que, a etnografia contribui para a valorização da cultura local, pois a mesma dita que, os saberes tradicionais, as línguas maternas, os hábitos e/ costumes e as formas de aprendizagem comunitária fazem parte do património cultural da sociedade moçambicana. De acordo com o autor moçambicano Basílio (2014), este reconhecimento é fundamental sobretudo em países culturalmente diversos como Moçambique, onde a escola muitas vezes foi historicamente influenciada por modelos externos que ignoravam os conhecimentos locais.

Em suma, a etnografia, ao privilegiar a escuta, a observação e a interpretação das práticas culturais, constitui uma ferramenta metodológica e pedagógica crucial para a integração dos saberes locais na Educação Básica moçambicana. Ao valorizar a cultura, a escola contribui não apenas para a preservação do património cultural, mas também para a formação de sujeitos críticos, conscientes da sua identidade e capazes de intervir na transformação social.

2.5 ETNOGRAFIA COMO PRÁTICA REFLEXIVA E EMANCIPATÓRIA

A etnografia é considerada como uma prática reflexiva e emancipatória, a partir do momento que, as suas analises vão além de uma simples descrição de culturas ou grupos sociais; envolvendo uma postura crítica do pesquisador e, deste modo pode contribuir para transformar realidades marcadas por desigualdades, exclusões e silenciamentos. Nesta ordem, pode ser considerada reflexiva no instante em que o pesquisador reconhece que não é neutro, mas parte do processo de produção do conhecimento. Pois surgem constantemente questionamentos sobre as categorias de analise da própria etnografia, o que contribui para a problematização das relações de poder presentes. Portanto, a reflexividade implica reconhecer que a pesquisa é situada histórica, cultural e politicamente. Para além de reflexiva, a etnografia pode assumir um carácter emancipatório quando articulada a perspetivas críticas da educação. Embora não utilize explicitamente o termo etnografia como método formal, sua proposta meto-

dológica aproxima-se da escuta ativa e da compreensão do contexto sociocultural dos educandos.

A etnografia crítica, inspirada em Giroux (2011), propõe que o pesquisador não apenas descreva a realidade, mas questione as relações de poder que atravessam o espaço escolar. Estas relações referem-se a um conjunto de normas, discursos e práticas que organizam, regulam e hierarquizam as interações dentro da escola e, manifesta-se nas regras, no currículo, na avaliação, na disciplina e até nos silêncios. Em Moçambique, isso implica problematizar as desigualdades de género, as hierarquias linguísticas (entre o português e as línguas maternas) e as assimetrias entre saber científico e saber tradicional.

Segundo Geertz (1973;) e Basilio (2014), a prática etnográfica apresenta e desenvolve competências essenciais para compreensão dos processos investigativos, são elas:

- Observação sistemática que, refere-se ao conjunto de procedimentos metodológicos organizados, rigorosos e contínuos que orientam o trabalho do pesquisador no campo. Ou seja, não se trata de uma observação casual, mas de uma investigação estruturada, planejada e teoricamente fundamentada da vida social;
- Escuta ativa é uma postura metodológica e ética através da qual o pesquisador se envolve profundamente com os pesquisados no campo, ouvindo de forma atenta, empática, reflexiva e crítica, com o objetivo de compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências sociais, culturais e históricas;
- Registo e interpretação de dados constituem duas etapas centrais do processo de investigação qualitativa. Elas permitem transformar a experiência vivida no campo em conhecimento científico sistematizado.;
- Pensamento crítico refere-se à capacidade do pesquisador de analisar, interpretar e problematizar os dados qualitativos (entrevistas, observações, narrativas, documentos, imagens, práticas culturais) de forma reflexiva, contextualizada e teoricamente fundamentada, evitando leituras superficiais, naturalizadas ou etnocêntricas;
- Respeito pela diversidade cultural, é um princípio ético e epistemológico que orienta o/a pesquisador/a a reconhecer, valorizar e compreender as diferenças culturais sem hierarquizá-las ou julgá-las a partir de padrões externos. Trata-se de uma postura que implica abertura, escuta ativa,

sensibilidade intercultural e compromisso com a dignidade dos grupos estudados.

Essas competências são essenciais num país onde coexistem múltiplas línguas nacionais, diferentes cosmovisões e variados sistemas de organização social como é o caso de Moçambique. A etnografia contribui, portanto, para a formação de sujeitos críticos, conscientes da sua identidade e do seu papel na sociedade.

3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

A educação básica em Moçambique constitui a base central para que todo cidadão possa adquirir ferramentas essenciais para enfrentar os desafios da vida social, cultural, económica e política. Esta mesma educação, é ainda vista como aquela que, garante a igualdade de oportunidades e acesso universal ao ensino, sendo responsabilidade do Estado assegurar que todos tenham esse direito à escolarização.

Neste contexto, é de fundamental importância salientar que, a educação básica em Moçambique passou por etapas históricas bem distintas, articulando os processos políticos, culturais, sociais e económicos que influenciaram todo o sistema desde o período colonial até à atualidade. Ou seja, é essencial notar que, a trajetória da educação moçambicana está profundamente ligada às dinâmicas de dominação colonial, luta de libertação, construção do Estado nacional e reformas estruturais no período democrático.

Durante o período colonial português, concretamente entre os fins do século XIX até 1975, a educação em Moçambique foi marcada por forte discriminação feita a base da cor da pele e da situação social de cada indivíduo (Hedges et al., 1999). De salientar que, neste período o governo português implementou um sistema educativo dual, onde de um lado, foram criadas escolas oficiais destinadas aos meninos brancos, filhos dos colonos portugueses e, de outro lado, um ensino rudimentar para os negros moçambicanos, também chamados de filhos de indígenas, muitas vezes administrado por missões religiosas católicas e protestantes. Com aplicação deste sistema para os negros, o governo colonial, objetivava não promover o desenvolvimento integral da população indígena, mas obter uma mão-de-obra subalterna e assegurar a assimilação cultural segundo os valores portugueses. E, desta forma, foi introduzida a política do "indigenato" que, limitava o acesso da maioria da população à escolarização formal, resultando em elevadas taxas de analfabetismo em Moçambique até ao período da independência (Mondlane, 1995).

Após a independência de Moçambique, proclamada em 1975, iniciou-se uma nova era no sistema de educação, onde o governo independente reconheceu que, a educação era o instrumento fundamental para a construção da nação. E a partir da lei nº 12/75 nacionalizou o ensino, passando todas as escolas (oficiais, privadas, missionárias) à inteira responsabilidade do Estado, desta forma, marcou-se uma ruptura com o sistema colonial. Deste modo, foram traçadas campanhas massivas para alfabetizar a população e expandir rapidamente a rede escolar, especialmente no ensino primário. A educação básica, desta forma, passou a ser concebida como um pilar para a formação dos moçambicanos com objetivo de criar o chamado "homem novo", comprometido com os ideais de igualdade, unidade nacional e desenvolvimento da sociedade. Portanto, o "homem novo" devia ser símbolo da modernização e progresso do país e só assim seria possível rumar a uma sociedade desenvolvida (Mosca, 1993).

Entretanto, o período pós-independência foi profundamente afetado pela guerra civil, designada também por guerra dos 16 anos, pois a mesma durou de 1977 a 1992, envolvendo o governo de Moçambique independente, a FRELIMO e a Resistência Nacional Moçambicana, a RENAMO. Este conflito armado provocou a destruição de milhares de escolas, deslocamentos massivos da população e redução da qualidade do ensino, pois vários professores abandonaram os seus postos e, os poucos que podiam ficar não ofereciam as qualidades exigidas. Diante deste cenário, o acesso, a inserção e a permanência das crianças no sistema educativo foram comprometidos, sobretudo nas zonas rurais (Pitcher, 2002).

Neste âmbito, salienta-se que esta guerra não só destruiu e queimou as infraestruturas escolares como também interrompeu a educação formal e, deixou cicatrizes sociais profundas, criando desafios intergeracionais na formação escolar e no desenvolvimento humano. De acordo com Pitcher (2002), o período que se seguiu a guerra civil exigiu do governo moçambicano esforços significativos como a busca por parceiros internacionais e projetos de reconstrução ao setor educacional, com forte incidência no ensino primário. Desse modo, pode-se dizer que, o pós-guerra civil em Moçambique marcou uma fase decisiva na reconstrução do sistema educativo. Embora tenha havido avanços consideráveis no acesso e na expansão da rede escolar, os desafios relacionados à qualidade, equidade e sustentabilidade continuam presentes, especialmente no ensino básico.

Com a assinatura do Acordo Geral de Paz em 1992 e a introdução do multipartidarismo, Moçambique entrou numa nova fase de reconstrução e reformas estruturais. A Constituição da República passou a consagrar a educação como direito fundamental. Nos anos 1990 e 2000, com apoio de parceiros internacionais, o país implementou

reformas no Sistema Nacional de Educação, priorizando a universalização do ensino primário, a formação de professores e a melhoria do currículo. A educação básica foi reorganizada em ciclos, buscando reduzir reprovações e abandono escolar.

Um marco importante foi a aprovação da Lei n.º 18/2018, que atualiza o quadro legal do Sistema Nacional de Educação. Esta lei reforça a obrigatoriedade e gratuitidade do ensino básico, amplia a inclusão, valoriza a diversidade sociocultural e promove a integração de saberes locais no currículo, reconhecendo a pluralidade linguística e cultural do país.

Atualmente, a educação básica em Moçambique enfrenta desafios significativos, como a qualidade do ensino, a formação contínua de professores, as desigualdades regionais, as disparidades de género e as limitações de infraestruturas, sobretudo em zonas rurais e afetadas por conflitos armados e eventos climáticos extremos. Contudo, registam-se avanços importantes na expansão do acesso escolar e na consolidação de políticas inclusivas.

Assim, a evolução histórica da educação básica em Moçambique revela um percurso marcado por rupturas e continuidades: de instrumento de dominação colonial a direito fundamental e eixo estratégico do desenvolvimento nacional. A compreensão desse percurso é essencial para analisar os desafios atuais e projetar caminhos que consolidem uma educação mais equitativa, inclusiva e alinhada às realidades socioculturais moçambicanas.

3.1 O ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE SOB A REGULAMENTAÇÃO DA LEI 18/2018

Em Moçambique, o ensino básico é parte do Subsistema de Educação Geral definido no Sistema Nacional de Educação (SNE). Este sistema tem por objetivo garantir às crianças, adolescentes e jovens competências essenciais para a vida, incluindo conhecimentos gerais, habilidades de leitura e escrita, e preparação continua para etapas seguintes do ensino ou para a integração na sociedade e no trabalho. De salientar que, antes da Lei 18/2018, o ensino básico incluía a educação primária com 7 classes, ou seja, o ensino primário era obrigatório até à 7ª classe. No entanto, com a introdução da Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro, o ensino sofreu alterações consideráveis, pois esta lei estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, substituindo a antiga Lei nº 6/92. Essa lei define direitos, princípios, objetivos, estrutura e funcionamento de todo o sistema educativo, inclusive o Ensino Básico. Com esta lei tornou obrigatório o Ensino Básico até a 9ª classe, ou seja, das 1ª à 9ª classes são obri-

gatórias e devem ser garantidas pelo Estado. A lei também prevê que essa educação seja gratuita, embora na prática ainda existam custos indiretos (ex.: uniforme, material), que desafiam a implementação plena dessa gratuidade. Portanto, esta lei confere a educação básica competências fundamentais à criança, jovem e adulto para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia e meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida" (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 21).

Contudo, a implementação dessa política ainda carece de uma estratégia eficaz, tendo em conta as limitações existentes nas escolas, visto que, grande parte delas estava preparada para ser do ensino primário e muitas registam ausência de professores qualificados em disciplinas específicas (como Francês), falta de formação para os docentes implementarem os planos curriculares, carência de infraestruturas adequadas para os níveis superiores do ensino básico (8.ª e 9.ª classes), bem como escassez de livros e manuais escolares tanto para alunos como para professores. Estas dificuldades comprometem seriamente a qualidade da educação básica no país.

As políticas educativas em Moçambique deveriam estar alinhadas com a realidade concreta das escolas e com a capacidade do Estado em prover os recursos necessários ao seu funcionamento. Conforme argumenta Vieira (2015), as políticas de educação não se limitam ao governo central, mas podem manifestar-se em diferentes níveis e esferas do poder público – nomeadamente a União, as Províncias, os Distritos e os Municípios – bem como nos órgãos centrais e intermédios do sistema educativo e nas próprias unidades escolares. De acordo com o Relatório de Educação Básica (REB, 2022), este nível de ensino compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário. A educação básica tem como finalidade dotar crianças, jovens e adultos de competências fundamentais para o exercício pleno da cidadania, proporcionando-lhes conhecimentos gerais sobre o mundo que os rodeia e preparando-os para o trabalho e a aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem obtida neste nível de ensino proporciona experiências que habilitam o indivíduo a participar ativamente na vida social e cívica, desenvolvendo os saberes do "saber ser", "saber fazer" e "saber aprender", indispensáveis para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

A política educacional moçambicana tem buscado responder a essas demandas com programas de formação de professores e iniciativas de educação bilingue e intercultural, ainda que a implementação plena dessas políticas enfrente desafios estruturais, de formação e de recursos.

3.2 DESAFIOS DA DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

A diversidade cultural constitui um dos elementos fundamentais na configuração social e educacional de Moçambique, país marcado pela coexistência de múltiplos grupos étnicos, línguas e tradições que representam uma riqueza inestimável, ao mesmo tempo que, se torna um desafio bastante complexo para o sistema educativo. Este cenário exige práticas pedagógicas sensíveis à multiplicidade de experiências culturais, o que se torna ainda mais relevante na educação básica, fase em que se consolidam as bases cognitivas, sociais e identitárias das crianças.

Um dos principais desafios é a homogeneização curricular, frequentemente inspirada em modelos ocidentais, que muitas vezes desconsidera as especificidades culturais locais. Como aponta Soumaïla (2018), a educação que ignora a diversidade cultural tende a marginalizar saberes tradicionais, promovendo uma aprendizagem desconectada da realidade sociocultural dos alunos. Em Moçambique, essa lacuna é evidente, principalmente nas zonas rurais, onde as práticas educativas raramente refletem os saberes locais.

Um outro desafio reside na capacidade formativa dos professores. Muitos não recebem formação adequada para trabalhar com a pluralidade cultural e linguística presente nas salas de aula. De acordo com Casimiro (2007), a formação docente precisa contemplar competências interculturais, sensibilizando os professores para a valorização das tradições locais, das línguas maternas e das práticas comunitárias. Sem essa preparação, a integração dos saberes locais corre o risco de ser superficial ou simbólica, sem impacto real na aprendizagem dos alunos.

A linguagem e a comunicação pedagógica também apresentam obstáculos significativos. Moçambique possui mais de 40 línguas maternas, e a imposição do português como língua de ensino por vezes pode criar barreiras cognitivas e culturais. Segundo Chavane e Pacheco (2015), políticas linguísticas educacionais devem buscar um equilíbrio entre o ensino da língua oficial e a valorização das línguas locais, reconhecendo-as como veículos legítimos de conhecimento e expressão cultural.

A diversidade linguística representa uma barreira concreta: professores que não dominam as línguas locais enfrentam dificuldades para estabelecer comunicação eficaz com os alunos. Além disso, o currículo tradicional não condiz frequentemente com as experiências de vida das crianças, tornando a aprendizagem abstrata e distante da realidade concreta dos contextos rurais. Outro desafio refere-se à valorização cultural: práticas tradicionais de conhecimento, como narrativas orais, cosmologia, orga-

nização comunitária e uso de recursos naturais, são frequentemente marginalizadas nos materiais didáticos e nas práticas escolares.

Adicionalmente, a valorização simbólica dos saberes locais enfrenta resistência devido a preconceitos históricos e estereótipos sobre a "modernidade" e o "progresso" associados às práticas ocidentais. Por sua vez Fraser (2003) enfatiza que a justiça cultural exige que os saberes tradicionais não sejam vistos como inferiores, mas como complementares, capazes de enriquecer a experiência educativa e promover uma cidadania mais inclusiva.

A etnografia educativa surge, nesse contexto, como uma ferramenta metodológica estratégica, permitindo a observação e compreensão das práticas locais de ensino e aprendizagem. Por meio da etnografia, é possível mapear os saberes comunitários, identificar estratégias pedagógicas culturais e construir currículos que respeitem e integrem a diversidade cultural. Autores como Goodson e Sikes (2001) destacam que a pesquisa etnográfica fornece insights profundos sobre a interação entre cultura, currículo e aprendizagem, sendo essencial para a formulação de políticas educacionais contextualizadas.

Portanto, os desafios da diversidade cultural na educação básica moçambicana envolvem dimensões curriculares, formativas, linguísticas e simbólicas. Superá-los requer uma abordagem holística que combine formação docente, adaptação curricular e práticas pedagógicas etnográficas, promovendo um ambiente educativo inclusivo e culturalmente sensível, no qual os saberes locais sejam integrados de forma autêntica e significativa.

Entretanto, a efetiva integração dos saberes locais na educação básica enfrenta desafios importantes, entre os quais se destacam a insuficiente preparação dos professores para trabalhar com a diversidade cultural, a predominância de práticas pedagógicas pouco contextualizadas, a escassez de materiais didáticos baseados nas realidades locais e a persistência de conceções que tendem a considerar os conhecimentos comunitários como inferiores ou pouco científicos. A superação desses obstáculos exige políticas educativas mais sensíveis à diversidade sociocultural, formação contínua dos professores, produção de materiais pedagógicos contextualizados e maior participação das comunidades no processo educativo.

4 A INTEGRAÇÃO DOS SABERES LOCAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA MOÇAMBICANA

A educação em Moçambique enfrenta o desafio de construir currículos que sejam culturalmente pertinentes e socialmente inclusivos, capazes de refletir a diversidade étnica, histórica e linguística do país. Neste sentido, a integração dos saberes locais na Educação Básica moçambicana constitui uma estratégia fundamental para tornar o ensino mais contextualizado, inclusivo e culturalmente significativo, aproximando a escola da realidade sociocultural dos alunos e das comunidades. Na vertente de Souza (2018), incorporar esses saberes no currículo escolar contribui para a construção de uma pedagogia que valoriza o contexto sociocultural dos aprendentes, fortalecendo a aprendizagem significativa e a cidadania crítica. Além disso, Figueiredo (2015) enfatiza que a educação moçambicana, ao dialogar com os conhecimentos locais, promove a coesão social, reduz desigualdades e estimula a participação ativa das comunidades no processo educativo. Basílio (2006) defende que a inclusão dos saberes locais pode reduzir a distância entre a cultura escolar e as culturas tradicionais, criando um espaço de convivência entre conhecimentos locais e universais. Este autor nos seus estudos mais recentes reforça com precisão que os saberes locais e o direito costumeiro possuem estatuto epistemológico próprio e podem contribuir para ampliar as bases do currículo escolar moçambicano (Basílio, 2023).

De realçar que em Moçambique, a valorização dos saberes locais ganhou maior espaço com a introdução do currículo local[3] concebido como uma estratégia de articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos, preservados e transmitidos pelas comunidades, contribuindo para uma educação mais contextualizada e culturalmente significativa. Nesta senda, os autores Castiano e Mkabela (2014), destacam que o currículo local procura articular os conhecimentos locais e os conhecimentos formais/universais, permitindo que o aluno compreenda a realidade da sua comunidade sem deixar de ter acesso ao conhecimento científico mais amplo. Nesse sentido, o professor assume um papel de mediador, investigador e sistematizador, devendo identificar, analisar e relacionar os conhecimentos comunitários com os conteúdos curriculares.

3 O currículo local em Moçambique foi introduzido no contexto da reforma do Ensino Básico realizada no início dos anos 2000, tendo sido institucionalizado pelo Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), elaborado pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) e pelo Ministério da Educação (MINED) em 2003, e iniciado na prática com a implementação do novo currículo em 2004.

Estas questões são reforçadas pela nossa atual Lei de Bases do Sistema Educativo em Moçambique (Lei nº 18/2018), que de forma sabia descreve a necessidade de uma educação inclusiva e contextualizada, que reconheça e valorize a diversidade cultural como fator determinante para o sucesso escolar e a formação integral do indivíduo. Desta forma, a integração dos saberes locais não é apenas uma questão de preservação cultural, mas também de justiça social e de melhoria da qualidade educativa. Conforme aponta Casimiro (2010), a educação que incorpora saberes locais promove também a equidade de gênero e o fortalecimento de valores democráticos nas comunidades, pois reconhece o papel de diferentes atores sociais na construção do conhecimento.

Na prática, essa integração pode ocorrer em diferentes disciplinas e áreas de aprendizagem do ensino básico. Em Ciências Sociais, por exemplo, os alunos podem investigar a história da sua comunidade através de narrativas orais de anciãos, líderes comunitários e outros detentores da memória local, estudando acontecimentos, personagens, migrações, conflitos, formas de organização social e património cultural. Em Ciências Naturais, os conhecimentos comunitários sobre plantas medicinais, conservação dos solos, previsão tradicional do tempo, agricultura, pesca e gestão dos recursos naturais podem ser relacionados com conhecimentos científicos. Em Matemática, práticas de comércio, medição, construção e agricultura podem constituir situações concretas para trabalhar operações, proporções, geometria e estatística. Do mesmo modo, técnicas locais de carpintaria, construção, artesanato e agricultura podem ser utilizadas como recursos pedagógicos para desenvolver competências práticas e científicas. Estudos realizados em Moçambique mostram precisamente a existência de conhecimentos comunitários com potencial para serem sistematizados e transformados em conteúdos escolares. Portanto, a integração dos saberes locais não significa substituir o conhecimento científico pelo conhecimento tradicional, mas estabelecer um diálogo epistemológico e pedagógico entre diferentes formas de produzir e transmitir conhecimento.

Entretanto, apesar das diversas análises comprovando o potencial educativo dos saberes locais, a sua integração nas escolas ainda enfrenta desafios, como a insuficiente formação dos professores, a dificuldade de identificar e validar conhecimentos comunitários, a fraca participação das famílias e comunidades e a limitada sistematização dos conteúdos específicos de cada região. Mpanda (2022), por exemplo, identificou dificuldades relacionadas com a definição dos conteúdos locais, a participação comunitária e a falta de metodologias claras para a implementação do Currículo Local. Assim, o fortalecimento da integração dos saberes locais exige maior preparação dos professores, participação efetiva das comunidades, produção de materiais didáticos

contextualizados e valorização das línguas, histórias, práticas culturais e experiências locais. Dessa forma, a escola moçambicana poderá deixar de ser percebida como um espaço distante da comunidade e tornar-se um lugar de diálogo entre diferentes conhecimentos, contribuindo simultaneamente para a melhoria da aprendizagem, a valorização da identidade cultural, o sentimento de pertença dos alunos e a construção de uma educação mais inclusiva e socialmente relevante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite concluir que os saberes locais constituem um património sociocultural de grande relevância para a educação básica em Moçambique. Construídos e transmitidos no seio das comunidades por meio das experiências quotidianas, da oralidade, das práticas produtivas, dos valores, dos costumes e das relações sociais, esses saberes representam formas legítimas de produção, transmissão e interpretação do conhecimento. A sua valorização no espaço escolar pode contribuir para aproximar a escola das realidades socioculturais dos alunos e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais contextualizado, significativo e inclusivo.

A diversidade cultural moçambicana constitui, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade para a educação. A existência de diferentes línguas, tradições, práticas culturais, sistemas de valores e formas de interpretação da realidade exige uma educação capaz de reconhecer e valorizar essa pluralidade, evitando a homogeneização das experiências dos alunos. Neste sentido, a integração dos saberes locais não deve se limitar à simples introdução de elementos culturais nas atividades escolares, mas deve favorecer o diálogo entre os conhecimentos produzidos pela escola e aqueles construídos e preservados pelas comunidades.

A reflexão desenvolvida a partir de uma abordagem etnográfica permite compreender, igualmente, que os saberes locais não são estáticos nem imutáveis. Eles se encontram em permanente transformação, em resultado das interações entre as comunidades, a escola, os meios de comunicação, as novas tecnologias e outras formas contemporâneas de produção e circulação do conhecimento. Assim, valorizar os saberes locais não significa rejeitar o conhecimento científico ou escolar, mas promover uma relação de complementaridade, diálogo e reconhecimento entre diferentes formas de saber. A escola pode, deste modo, constituir-se como um espaço de encontro entre conhecimentos científicos, experiências comunitárias e patrimónios culturais.

Conclui-se, portanto, que a valorização dos saberes locais pode contribuir significativamente para a construção de uma educação básica moçambicana mais inclusiva,

contextualizada e culturalmente significativa. Para tal, torna-se necessário reconhecer as comunidades como espaços de produção de conhecimento e os seus membros como parceiros no processo educativo. Anciãos, líderes comunitários, artesãos, agricultores, detentores de conhecimentos tradicionais, contadores de histórias e outros atores comunitários podem participar em actividades pedagógicas, contribuindo para ampliar as possibilidades de aprendizagem e fortalecer a relação entre escola, comunidade e cultura.

Desse modo, a integração dos saberes locais deve ser compreendida não apenas como uma estratégia pedagógica, mas também como uma possibilidade de valorização da identidade cultural, da memória coletiva e da diversidade que caracteriza a sociedade moçambicana. Uma educação que estabelece diálogo com os conhecimentos das comunidades pode favorecer a compreensão da realidade pelos alunos, fortalecer o reconhecimento do património cultural e estimular uma relação mais crítica e participativa com o meio em que vivem. Assim, os saberes locais constituem uma importante ponte entre educação, cultura e desenvolvimento comunitário, contribuindo para uma escola mais próxima das realidades sociais e culturais de Moçambique.

REFERÊNCIAS

BANKS, J. A. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2010.

BASÍLIO, G. (2010). *Educação e saberes locais em Moçambique: desafios e perspectivas*. Maputo: Universidade Pedagógica.

BASÍLIO, Guilherme. *O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais*. Educação e Fronteiras, v. 2, n. 5, p. 79–97, 2012.

BASÍLIO, G. *Educação e diversidade cultural em Moçambique: desafios da integração dos saberes locais*. Maputo: Universidade Pedagógica, 2014.

BASÍLIO, Guilherme. *Local Knowledge and Customary Law in the Curriculum in Mozambique: An Epistemological Foundation*. Kwanissa, 2023.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CAPECE, Jó António. *Os saberes das comunidades locais e os saberes escolares: em busca das percepções socioculturais e antropológicas e a possibilidade de uma transposição didáctica*. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, 2021.

CASIMIRO, Isabel. *Género e Participação Democrática em Moçambique*. Maputo: IESE, 2002.

CASIMIRO, Isabel. *Paz na Terra, Guerra em Casa: Feminismo e Organizações de Mulheres em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2004.

CASIMIRO, I. *Género, Democracia e Participação Política em Moçambique*. Maputo: IESE, 2007.

CASTIANO, José P. *O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Báruè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique,* 2010. Revista e-Curriculum.

CASTIANO, José P.; MKABELA, Queeneth. *Towards an argumentative dialogue between local knowledge and official school curriculum: a case of local curriculum in Mozambique*. Indilinga: African Journal of Indigenous Knowledge Systems, v. 13, n. 1, p. 28–40, 2014.

CHAVANE, L., & Pacheco, J. *Língua e Educação em Contextos Multilíngues*. Maputo: Universidade, 2015.

CHILUNDO, Artur. Analisa inclusão, diversidade e estratégias pedagógicas em Moçambique, defendendo abordagens que considerem a realidade sociocultural dos alunosm, 2012.

COX, T. (1993). *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1993.

DIAS, Hildizina Norberto. *Diversidade Cultural e Educação em Moçambique*. Revista V!RUS, 2010/11.

DURKHEIM, E. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1922.

DYSON, A. H. *Cultural Practice and the Role of Schooling*. 2006.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. 1986.

FIGUEIREDO, Ana. *Educação e Saberes Locais em Moçambique*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2015.

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

GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GELFAND, M. J., Erez, M., & Aycan, Z. Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 479–514, 2007.

GIROUX, H. A. *On critical pedagogy*. New York: Continuum, 2011.

GOLIAS, Manuel.*Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo: Editora Escolar, 1993.

GÓMEZ, M. B. *Educação Moçambicana: história de um processo, 1962-1984.* Maputo: Livraria Universitária, 1999.

HOUNTONDJI, Paulin. *African Philosophy: Myth and Reality*. Bloomington: Indiana University Press, 1996.

MACAMO, Emil. Discorre sobre práticas pedagógicas e a relevância de contextualizar o ensino em ambientes africanos. Moçambique, 2005.

MOSCA, João. *A experiência Socialista em Moçambique (1975-1986)*. Lisboa: Instituto, PIAGET, 1993.

MPANDA, Verónica Sibinde. *Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local*. NJINGA & SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, v. 2, n. 1, p. 188–205, 2022.

PITCHER, M, A. *Transforming Mozambique: The politics of privatization, 1975-2000*. Cambridge University Press, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2010) – Defende a integração de saberes locais e conhecimento científico, oferecendo bases para uma educação intercultural.

SOUZA, Dermeval. *Currículo e Saberes Locais: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2012.

TALBOT, D. Using institutional ethnography and students' voices to explore capacity to learn. *The Australian Educational Researcher, 51*(5), 1831–1847, 2024. https://doi.org/10.1007/s13384-023-00667-z .

UNSWORTH, R. Teaching through the cloud: An ethnography of the role of cloud-based collaborative technologies in the formation of teachers' classroom practices. *Anthropology & Education Quarterly, 55*(1), 24–42, 2024. https://doi.org/10.1111/aeq.12471.

VICENTE, José Armando. *Multiculturalismo e Multilinguismo em Moçambique: Perspectivas para a Educação Intercultural e Bilíngue*. Editora Dialética, 2022.

UNESCO. *Indigenous and local knowledge*. Paris: UNESCO. UNESCO – Indigenous and Local Knowledge, 2019.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República n.º 32/75, com o: Decreto-Lei n˚ 12/75, que anuncia as nacionalizações de escolas missionárias e privadas.** Maputo, Imprensa Nacional, 1975.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República: Decreto-Lei n˚ 4/83, que cria as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação.** Moçambique: Imprensa Nacional, 1983.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Boletim da República: Decreto-Lei n˚06/92, que actualiza a Lei n.˚ 4/83 sobre o SNE, Boletim da República n˚ 19, I Série de 6 de Maio de 1992.** Maputo: Imprensa Nacional, 1992.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Ministério da Educação, Gabinete do Ministro: Despacho n.º 39/GM/2003.** Maputo: MEC, 2004.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro** – *Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE)*, que estabelece a escolaridade obrigatória de 9 anos e estrutura do sistema educativo moçambicano.

República de Moçambique, Plano Estratégico da Educação 20202029 – contextualiza a implementação da Lei 18/2018 no sistema.

República de Moçambique. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 18/2018. Maputo: Boletim da República, 2018.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2800

A ABORDAGEM NETNOGRÁFICA COMO POSSIBILIDADE DECOLONIAL DE PESQUISA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Ana Arruda[1]
Wagner Lins Lira[2]

RESUMO

Com o avanço nas discussões acerca da decolonialidade ao redor do mundo, é importante e imprescindível que essa discussão e práticas relacionadas também estejam presentes nos diferentes contextos acadêmicos e educativos, atravessando os muros da universidade e das escolas de ensino básico. Nos dias atuais, temos alcançado diferentes modos e meios de ensino/aprendizagem, como o caso da educação EAD e do ensino online, que, apesar de algumas limitações, também podem possibilitar o acesso ao conhecimento para pessoas de diferentes contextos sociais. Nesse contexto, diferentes movimentos sociais educativos têm buscado, através de diferentes abordagens, proporcionar um ensino mais inclusivo e acessível para classes subalternas. Desenvolver pesquisas acadêmicas decoloniais, especialmente na área de humanidades e da educação, deve ser um exercício de desobediência epistêmica que busca considerar as diversas formas e meios de construção de conhecimento, rompendo com a colonialidade do poder, do ser e do saber, que por muito tempo ditou – e ainda dita – quais conhecimentos devem ser considerados (culturas dominantes) e quais devem ser descartados (culturas subalternas). No artigo, buscamos analisar em que medida a abordagem etnográfica adaptada ao ambiente virtual (netnografia), pode ser utilizada em pesquisas educacionais como possibilidade metodológica decolonial. Para isso, buscamos considerar e analisar as características e contribuições dos métodos de pesquisa netnográfica, considerando uma pesquisa desenvolvida dentro de um curso de inglês online. Concluímos que, através da netnografia, é possível aproximar-se do contexto pesquisado de modo a compreender nuances e subjetividades que

1 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5967-2838 - Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - E-mail: ana.p.b.arruda21@gmail.com

2 ORCID: 0000-0002-5174-980X - Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - E-mail: wagner.lira@ufrpe.br.

envolvem o ensino e aprendizado do idioma por um viés decolonial. Dessa forma, a teoria alinha-se com a prática e o compromisso social do/a pesquisador/a.
PALAVRAS-CHAVE: Etnografia; Netnografia; Decolonialidade; Pesquisa.

THE NETNOGRAPHIC APPROACH AS A DECOLONIAL RESEARCH POSSIBILITY IN VIRTUAL TEACHING/ LEARNING ENVIRONMENTS

ABSTRACT

With the advancement of discussions about decoloniality around the world, it is important and essential that this kind of discussion and related practices are also present in different academic and educational contexts, transcending the walls of universities and basic education schools. Currently, we have achieved different modes and means of teaching/learning, such as distance learning and online education, which, despite some limitations, can also enable access to knowledge for people from different social contexts. In this context, various educational social movements have sought, through different approaches, to provide more inclusive and accessible education for marginalized classes. Developing decolonial academic research, especially in the area of humanities and education, should be an exercise in epistemic disobedience that seeks to consider the diverse forms and means of knowledge construction, breaking with the coloniality of power, being, and knowing, which for a long time dictated – and still dictates – which knowledge should be considered (dominant cultures) and which should be discarded (subaltern cultures). In this article, we seek to analyze to what extent the ethnographic approach adapted to the virtual environment (netnography) can be used in educational research as a decolonial methodological possibility. To this end, we consider and analyze the characteristics and contributions of netnographic research methods, taking into account the multiple subjectivities of a research carried out within an online English course. We conclude that, through netnography, it is possible to approach the researched context in order to understand the nuances and subjectivities involved in the teaching and learning of the language from a decolonial perspective. In this way, theory aligns with the practice and social commitment of the researcher.
KEYWORDS: Ethnography; Netnography; Decoloniality; Research.

EL ENFOQUE NETNOGRÁFICO COMO POSIBILIDAD DECOLONIAL DE INVESTIGACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

RESUMEN

Con el avance de los debates sobre la decolonialidad en todo el mundo, es importante y esencial que esta discusión y las prácticas relacionadas estén presentes también en diversos contextos académicos y educativos, trascendiendo los muros de las universidades y las escuelas de educación básica. Actualmente, contamos con diferentes modalidades y medios de enseñanza/aprendizaje, como la educación a distancia y la educación en línea, que, a pesar de algunas limitaciones, también pueden facilitar el acceso al conocimiento a personas de diferentes contextos sociales. En este contexto, distintos movimientos sociales educativos han buscado, mediante diversos enfoques, ofrecer una educación más inclusiva y accesible para las clases marginadas. Desarrollar la investigación académica decolonial, especialmente en humanidades y educación, debería ser un ejercicio de desobediencia epistémica que busque considerar las diversas formas y medios de construcción del conocimiento, rompiendo con la colonialidad del poder, el ser y el saber, que durante mucho tiempo dictó —y aún dicta— qué conocimiento debe considerarse (culturas dominantes) y cuál debe descartarse (culturas subalternas). En este artículo, analizamos hasta qué punto el enfoque etnográfico adaptado al entorno virtual (netnografía) puede utilizarse en la investigación educativa como una posibilidad metodológica decolonial. Para ello, consideramos y analizamos las características y contribuciones de los métodos de investigación netnográfica, teniendo en cuenta las múltiples subjetividades de la enseñanza/aprendizaje en un curso de inglés en línea. Concluimos que, mediante la netnografía, es posible abordar el contexto investigado para comprender los matices y las subjetividades implicadas en la enseñanza y el aprendizaje del idioma desde una perspectiva decolonial. De esta forma, la teoría se alinea con la práctica y el compromiso social del investigador.

PALABRAS CLAVE: Etnografía; Netnografía; Decolonialidad; Investigación.

1 INTRODUÇÃO

Diante do crescimento nas discussões acerca do conceito de decolonialidade nos dias atuais, torna-se necessária a conscientização sobre a aplicação de abordagens decoloniais em pesquisas e estudos acadêmicos, uma vez que se busca avançar no desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e plural. Afinal, como destacam Streck e Adams (Streck, Danilo; Adams, Telmo, 2012, p. 247), a pesquisa comprometida com os processos de mudança não pode estar alheia às novas configurações sociais

Compreende-se por decolonialidade um movimento epistemológico que busca a superação do eurocentrismo e da colonialidade, rompendo com a ideia de que o modo de vida, a religião, a ciência, a estética e a produção de conhecimento eurocentrados são superiores aos do resto do mundo, propondo-nos uma mudança de perspectiva epistemológica. Não se trata de negar o que vem de fora, mas de olhar para a nossa própria realidade através das nossas próprias perspectivas, mesmo (e principalmente) sendo elas subalternizadas.

Esse movimento tem como principais autores e defensores Aníbal Quijano (2019), através do conceito de "colonialidade do poder", Walter Mignolo e Catherine Walsh (2018), dentre tantos, que tecem críticas à perspectiva eurocentrista. Uma das premissas da decolonialidade é a de trazer para o centro da discussão vozes e conhecimentos subalternizados. Nas palavras de Catherine Walsh (2018, p.17), a decolonialidade busca: "reconhecer e desfazer as estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado e classe", que, segundo a autora, controlam, entre outras coisas, o conhecimento.

De acordo com Aníbal Quijano (2005, 2009), o eurocentrismo é uma percepção que surgiu na Europa Central no início do Século XVII, considerando a Europa e os Estados Unidos como centros da história mundial, colocando outras culturas no lugar de periferia.

Como explicaremos no decorrer deste artigo, a etnografia, em tempos contemporâneos, pode representar um tipo de pesquisa qualitativa que considera a multidimensionalidade das interpretações culturais e sociais. Sendo assim, consideramos esta uma abordagem que pode ser utilizada em estudos decoloniais, pois busca romper com a colonialidade do ser, do saber e do poder, muitas vezes alimentada por pensamentos e métodos limitantes nos estudos acadêmicos.

Como defendem Dulci e Malheiros (2021, p.177):

> [...] metodologias decoloniais não são neutras, mas apresentam sensibilidade às demandas dos corpos colonizados,

> que estão dentro das zonas do "não ser" da modernidade, e, ao assumir esse lugar epistemológico, se propõem a elaborar um caminho, conforme cada pesquisa, para decolonizar esses corpos e suas realidades, que não são pretensamente universais, mas reais.

Segundo Marli André (2013), a abordagem etnográfica preocupa-se, principalmente, com os significados que têm determinados eventos para indivíduos nos contextos em que atuam. Dessa forma, pesquisas desenvolvidas por meio de abordagens etnográficas, por sua essência, podem contribuir positivamente na compreensão de eventos através da experiência e imersão em campo e nas dinâmicas daquelas/es envolvidas/os, pois nos oferecem uma perspectiva metodológica e epistemológica de um modo dialógico, possibilitando que diferentes vozes façam parte diretamente da construção e produção de conhecimento, tendo como base suas vivências.

Ao mesmo tempo em que se avançam as pesquisas decoloniais, nos últimos anos temos acompanhado um crescimento de processos educativos em ambientes virtuais, especialmente após a pandemia de Covid-19 (Silva, Coutinho, 2024). Especificamente nesses contextos, ao utilizar-se de métodos etnográficos de pesquisa, deve-se fazer algumas adaptações, de modo a possibilitar uma análise densa dos eventos estudados à distância. Chamamos de netnografia a etnografia desenvolvida em ambiente virtual (Kozinets, 2014).

Neste artigo, temos como objetivo analisar questões acerca da seguinte pergunta: de que modo a abordagem do tipo netnográfica pode contribuir para abordagens decoloniais de pesquisa desenvolvidas em contextos virtuais de ensino e aprendizagem?

Para compreender melhor como a abordagem netnográfica pode atuar como possibilidade metodológica decolonial de pesquisa em ambientes virtuais de ensino/aprendizagem, teremos como base uma pesquisa de Mestrado desenvolvida recentemente em um contexto de ensino de inglês online (Autora, 2025). Na referente pesquisa, foram utilizados os seguintes métodos netnográficos: observação participante, entrevistas e análise de documentos. O nosso intuito principal é analisar tais contribuições também sob uma perspectiva decolonial.

2 PESQUISAS ETNOGRÁFICAS/ NETNOGRÁFICAS E DECOLONIALIDADE

Como descrito anteriormente na introdução, a decolonialidade como perspectiva teórica surgiu no campo das ciências sociais e humanidades, na América Latina,

como uma epistemologia que pressupõe a superação do eurocentrismo e da colonialidade, buscando "reconhecer e desfazer as estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado e classe", como aponta Catherine Walsh (2018, p.17).

Miranda e Riascos (2016, p. 1072) sugerem que podemos compreender o pensamento decolonial como uma chance de incorporarmos uma diversidade de saberes e conhecimentos que antes eram invisibilizados (p.560), como se propõe, similarmente, a perspectiva etnográfica contemporânea (Derrida, 1971).

A etnografia, nas ciências sociais, pode ser entendida, tanto como um método, quanto como um produto que resulta de um processo vivencial e dialógico na pesquisa qualitativa (Fragoso *et al*., 2011, p. 168). Em outras palavras, a etnografia pode ser considerada um conjunto de técnicas utilizadas em estudos qualitativos que apresenta os resultados da pesquisa de forma descritiva e interpretativa (Geertz, 2008).

Uma das vantagens da abordagem etnográfica é que ela nos permite compreender as comunidades e suas particularidades por meio do ponto de vista de seus membros. O intuito principal de pesquisas etnográficas é estudar e compreender como um grupo vive, pensa e se organiza, a partir da imersão direta no cotidiano das pessoas. Trata-se de estudos em torno dos significados culturais, cuja estratégia principal é a da imersão mais aprofundada no lócus de pesquisa, junto aos sujeitos ali inseridos, a fim de obter uma descrição densa e interpretativa (Geertz, 2008).

De acordo com Jacques Derrida (1971, p.234 *apud* Carvalho, 2001, p.110), a possibilidade crítica e decolonial da perspectiva etnográfica surgiu "(...) no momento em que a cultura europeia foi descolada, expulsa do seu lugar, deixando então de ser considerada como a cultura de referência". Consideramos, portanto, a metodologia etnográfica contemporânea como uma possibilidade decolonial de pesquisa, justamente, pelo respeito que exige aos valores e práticas dos grupos pesquisados, considerando as realidades das/dos sujeitas/os envolvidas/os. Em outras palavras, atualmente, do ponto de vista epistemológico, a etnografia dialoga com a decolonialidade no sentido da busca pelo rompimento com métodos e abordagens de pesquisa eurocentradas.

É importante enfatizar que a etnografia apresenta-se como método de pesquisa flexível e dinâmico, pois permite que as abordagens epistêmicas sejam reformuladas e repensadas no decorrer da pesquisa, para abranger a compreensão social e cultural da realidade do campo estudado. Dessa forma, a tônica descritiva e interpretativa busca considerar as múltiplas dimensões e significados tecidos pelas interações sociais no contexto de pesquisa, por meio de análise e interpretação crítica dos fenômenos (Minayo, 2022). Nesse sentido, a observação participante e a entrevista semiestruturada

mostraram-se adequadas aos objetivos da pesquisa, articulando-se à abordagem etnográfica e à perspectiva decolonial que orienta a produção e a interpretação dos dados.

Apesar de tal flexibilidade, pesquisas etnográficas, de acordo com Martucci (2001), assumem duas características essenciais. A primeira diz respeito ao trabalho de campo, pois são pesquisas que exigem contato direto e prolongado com o campo, para que a/o pesquisadora/or possa compreender aspectos essenciais que não são perceptíveis de imediato.

A segunda característica desse método de pesquisa é a utilização de um conjunto de técnicas, geralmente composto pela observação participante, pelas entrevistas semiestruturadas e pela análise documental (Martuci, 2001).

Nesses termos, consideramos a observação participante, a análise de materiais e a entrevista semiestruturada como técnicas de levantamento de dados e informações compatíveis com a abordagem etnográfica e alinhadas à perspectiva decolonial que fundamenta nossa pesquisa.

De acordo com Minayo (2016), a observação participante permite a compreensão da realidade de uma forma mais prática, pois a/o pesquisador/a se coloca no lugar de observador/a, ao mesmo tempo em que participa das práticas cotidianas do grupo observado, o que possibilita a compreensão de fenômenos e aspectos subjetivos que não podem ser compreendidos apenas por meio de perguntas ou análise de documentos.

Para essa etapa, é necessário manter um diário de campo, um caderno no qual devem ser anotadas questões relevantes e demais percepções da/do pesquisadora/or.

Já a entrevista semiestruturada serve como uma etapa de igual importância, uma vez que traz a voz das/dos envolvidas/os para o centro da discussão de forma mais direta, ocupando o lugar de sujeitos da pesquisa, contribuindo diretamente para o entendimento de questões que as limitações interpretativas da/do pesquisador/a não consigam consolidar suficientemente através da observação (Minayo, 2022). No sentido decolonial, essa etapa também permite uma relação horizontal entre os pares, uma vez que evita reduzir o posicionamento das/dos envolvidos a meros objetos de pesquisa.

Para Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada é aquela em que se cria um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões relacionadas às circunstâncias que possam surgir durante a entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas" (1990/1991, p. 154).

A utilização da abordagem etnográfica no contexto escolar, de acordo com Marli André (2013), surgiu no final da década de 1970, mas foi na década de 1980 que pesquisas etnográficas ganharam popularidade, tornando-se "quase um modismo" na

área de Educação. Muitos trabalhos foram produzidos em forma de dissertações, teses e pesquisas realizadas por docentes de pós-graduação. O crescimento dessa abordagem na educação tem sido cada vez mais importante na busca por compreensões sobre as diferentes vivências escolares e novos formatos de ensino atuais, como é o caso daquelas que acontecem através de ambiente virtual.

Diferentes autores nomeiam de formas distintas pesquisas etnográficas aplicadas ao ambiente online. Termos como etnografia digital, etnografia virtual e webnografia são utilizados para definir essa modalidade de pesquisa. Por seu turno, Kozinets (2014) chama de netnografia as pesquisas etnográficas desenvolvidas em ambientes virtuais.

Nesses termos, Polivanov (2013) discute essas nomenclaturas e aponta que, em alguns momentos, elas são tratadas como sinônimos, enquanto, em outros, assumem significados específicos. Segundo a autora, as discussões e implicações decorrentes da adoção de um ou outro termo concentram-se, sobretudo, no debate acerca do ciberespaço ser ou não compreendido como um lugar.

Ao se refletir sobre os pressupostos de Hine (2000), Polivanov conclui que o ciberespaço não pode ser entendido como um não-lugar, pois representa um lugar "onde a cultura é constituída e reconstituída" (Hine, 2000, p. 9 *apud* Polivanov, 2013, p.63). Ainda de acordo com a autora, ao pensarmos o ciberespaço como um lugar, é que se torna possível estudar como as pessoas fazem o que fazem, por que fazem e como fazem. No entanto, assim como acontece em outras metodologias de pesquisa, mover a etnografia para um ambiente virtual requer que sejam reexaminadas as formas como é implicada a metodologia (Hine, 2000, p. 21).

Em outras palavras, as abordagens principais da netnografia costumam ser as mesmas da etnografia, mas as adaptações das técnicas etnográficas para uma pesquisa online devem ser orientadas de forma a adequar-se ao contexto social escolhido para a pesquisa, nesse caso, o ambiente virtual.

De acordo com Kozinets (2014, p.62), a netnografia deve seguir os mesmos passos de pesquisas etnográficas, sendo eles: 1. Planejamento do estudo; 2. Entrada em campo; 3. Levantamento de dados; 4. Análise interpretativa; 5. Garantia de padrões éticos e 6. Representação da pesquisa. Vale salientar que todas essas fases estão interconectadas, não se tratando de um processo linear. Além disso, serão as intenções e necessidades do/a pesquisador/a, de acordo com o contexto de pesquisa, que irão ditar como os caminhos serão percorridos.

Kozinets sugere ainda, que na netnografia, o/a pesquisador/a deve elencar três tipos de dados: 1. Dados arquivais (copiados das interações mediadas por computador

nas quais ele não está diretamente envolvido); 2. Dados extraídos (criados em conjunção com os membros do grupo através de interação - o que inclui comentários e entrevistas) e 3. Dados de notas de campo (anotações feitas pelo/a próprio/a pesquisador/a/observador/a).

Dito de outro modo, a/o pesquisadora/or, na netnografia, precisa desenvolver a análise e a interpretação dos dados a partir das informações produzidas por meio de seu olhar crítico enquanto participante. Essa orientação metodológica guiou o desenvolvimento desta pesquisa e será apresentada no decorrer deste artigo.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem netnográfica realizada em ambiente online desenvolvido para aulas de inglês, em 2024, resultando em uma Dissertação de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE) defendida, no ano de 2025, pela autora. Diferentemente da pesquisa original, que buscou compreender a afrocentricidade no ensino de inglês, neste manuscrito discorremos acerca da metodologia utilizada (netnografia), analisando-a como uma possibilidade decolonial de método qualitativo de pesquisa em estudos acadêmicos desenvolvidos em ambientes virtuais.

O nosso lócus de pesquisa foi a escola de inglês *Odara English School*, cujo projeto decolonial de ensino se dava[3] através do ambiente virtual para alunos e alunas negros/as de todo o Brasil. Fundada pela professora e poetisa Ryane Leão, a Odara trazia uma proposta de ensino de inglês por meio de uma abordagem decolonizadora e afrocentrada (Arruda, 2025). Entre os objetivos principais elencados pelo curso, estava a intenção de possibilitar e facilitar o acesso à língua inglesa para a população negra e fortalecer a sua autoestima, unindo o aprendizado da língua com o conhecimento da história e da cultura afrodiaspórica.

A escola foi fundada inicialmente no formato de ensino presencial no centro da cidade de São Paulo, de modo que nos últimos anos a escola passou a propor aulas *online* através da Plataforma *Zoom*, inicialmente devido à pandemia da Covid-19, fato que ampliou o acesso para pessoas de todo o país.

Entre as características principais do curso ofertado, estava o sentimento de empoderamento e afeto construídos em coletividade entre seus membros e que resultavam em um aprendizado do idioma mais atrativo e efetivo (Arruda, 2025).

3 A escola Odara English School anunciou o término de suas atividades no final de 2025.

Para a pesquisa que pretendíamos desenvolver, foram escolhidas duas turmas do curso: uma de nível pré-intermediário e uma de nível intermediário. As aulas aconteciam uma vez na semana, com duração de 1h15m cada. A abordagem afrocentrada de ensino era a base das aulas e dos materiais utilizados, trazendo um senso de identificação, aquilombamento e empoderamento para as pessoas envolvidas no curso: tanto professores/as quanto alunas/os.

A metodologia de pesquisa utilizada, como mencionamos, foi a netnografia (Kozinets, 2014). Optamos por seguir o estudo por esse viés, tanto como uma forma de adaptar-se ao ambiente virtual escolhido para pesquisa, quanto pelo desejo de aproximação com o grupo e as pessoas pesquisadas. Assim fizemos, através de observação participante das aulas, análise dos materiais desenvolvidos e utilizados, além de entrevistas semiestruturadas.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

O primeiro passo para o desenvolvimento da nossa pesquisa netnográfica, assim como defendido por Kozinets (2014), foi um planejamento de estudo. Como o próprio nome já diz, significa decidir sobre o que e como irá se desenvolver a pesquisa, tanto em questões organizacionais, quanto éticas.

Isso inclui também ter uma pergunta de pesquisa clara e ler outros estudos relacionados para construir uma base de conhecimento prévio. Nosso planejamento de estudo foi apresentado como projeto de pesquisa no exame de qualificação da dissertação, já trazendo bases referenciais importantes que embasaram nossos objetivos iniciais. A busca por referenciais se deu a partir de pesquisas sobre temas, estudos e abordagens semelhantes às que pretendíamos desenvolver, de modo a compreender caminhos possíveis que pudessem ser seguidos.

Kozinets (2014) afirma que é a partir desse planejamento e através de uma apresentação formal para com o grupo a ser estudado que deve acontecer a entrada em campo (segundo passo). Já que uma pesquisa netnográfica deve ocorrer através de observação participante, o autor ressalta que é importante para a/o pesquisador/a ter previamente em mente como irá interagir com a comunidade online. Segundo ele, é importante que a/o pesquisadora/or aja como um novo membro da comunidade desde o primeiro contato, ao mesmo tempo em que deixe explícito que está a desenvolver uma pesquisa.

Assim, nós nos apresentamos às organizadoras do curso de inglês antes mesmo da qualificação, como forma de garantir que o desenvolvimento da pesquisa fosse pos-

sível. Esse contato aconteceu via email, com a apresentação dos objetivos e métodos que pretendíamos seguir. Fomos acolhidos pelas organizadoras do curso, que prontamente aceitaram e apoiaram nossa iniciativa. Alunas/os e professoras/es também foram comunicadas/os sobre a pesquisa que seria desenvolvida em conjunto com elas/es.

Nosso terceiro passo, a entrada em campo, se deu nos dias 9 e 11 de abril de 2024, nas duas turmas escolhidas, sendo uma de nível intermediário de inglês e outra de pré-intermediário, respectivamente. Ambas as turmas e professores se mostraram muito receptivos e felizes pela visibilidade dada ao curso. Desde este primeiro contato, tivemos um caderno reservado para as notas de campo e anotações relevantes sobre o que foi observado nas aulas.

O levantamento de dados na netnografia não deve acontecer isoladamente da análise interpretativa, de acordo com Kozinets. Ele defende que o ideal é que a/o pesquisador/a alterne entre a experiência e a teoria, buscando, a todo momento, fazer uma ligação entre a prática dentro do campo e as leituras feitas previamente.

Em nosso caso, as observações e anotações, desde o primeiro momento, já traziam o teor crítico e analítico . Além do caderno para anotações de algumas falas das/os professoras/es e alunas/os, além de questões relacionadas à nossa interpretação, também dispomos de um documento na plataforma Canva, na qual prints das atividades e materiais foram registrados para posterior análise. Essa é uma forma prática para registros em ambientes virtuais, onde tudo é visualizado e acessado através da tela.

O contato direto com alunas/os e professoras/es do curso, participando ativamente dos encontros, observando as interações, nos aproximou não apenas uns dos outros, mas também nos trouxe uma compreensão acerca de uma diferente forma de trabalhar o idioma: considerando a história e a cultura negra no ensino do inglês.

A etapa de observação também nos possibilitou compreender a importância da interação afetiva entre os indivíduos, que trocavam mensagens de carinho durante os encontros, mas também nos grupos de WhatsApp, onde sempre demonstravam grande satisfação pelo aprendizado na metodologia utilizada.

Para a pesquisadora, professora de inglês formada na Graduação em Letras - Inglês, a observação participante também trouxe diferentes perspectivas de ensino que não foram consideradas durante sua formação, ou seja, essa também foi uma importante contribuição da pesquisa netnográfica, através da observação participante. A abordagem decolonial da pesquisa também foi capaz de fortalecer e estimular o pensamento decolonial da pesquisadora em suas práticas pedagógicas.

Compreendemos que a fase de observação participante nos possibilitou a construção de uma relação sujeito-sujeito entre integrantes do grupo e a pesquisadora, por

meio de processos de interação e sociabilidades, uma vez que a pesquisadora buscou se posicionar também como uma aprendiz dos conhecimentos compartilhados pelos grupos. Nesse caso, estivemos diante de "um mergulho na cultura" que nos ajudou "a olhar para nós mesmos, tal qual um espelho" (Neves; Vanessa, 2006).

Em outras palavras:

> [...] "observar significa ver o que acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas" (Ingold, 2014, p.407).

Ao final das observações, pudemos obter um repertório expandido, tanto acerca do modo emergente de construção de conhecimento do idioma por um viés diferente do que estamos acostumados (o ensino tradicional), quanto sobre as nuances que englobam a coletividade e afeto construídos entre os membros do grupo estudado, e, apesar de ser em um ambiente virtual com ensino à distância, consolidou uma maior motivação para estudar e aprender esse idioma considerado global.

Entre o que foi observado, destacamos as interações entre alunas/os e professoras/es, o incentivo a usar o idioma sem medo ou vergonha de errar, a consideração de suas diferentes realidades e o desenvolvimento de atividades diversas, com diferentes fontes e referências. O posicionamento decolonial na observação participante também nos permitiu uma reflexão acerca de nossas próprias práticas educativas, contribuiu para nosso desenvolvimento pessoal e profissional, trazendo um olhar mais receptivo para essa modalidade educativa emergente.

A realização de entrevistas, ao final da etapa de observações, permitiu um aprofundamento acerca de fenômenos e interpretações dos sujeitos envolvidos no contexto de pesquisa, elucidando questionamentos e pontos de vista que a observação não conseguiu atingir. Através de chamadas de vídeo via *Google Meet*, as pessoas responderam perguntas desenvolvidas previamente (entrevista semiestruturada) e também tiveram espaço para demais considerações que achassem pertinentes a respeito de suas práticas e experiências com o curso de inglês online.

Nossa percepção acerca da decolonialidade na netnografia através das entrevistas dialoga com o que defende Paulo Freire (2023), que alude à importância de falar com os sujeitos, e não sobre eles. Dessa forma, não consideramos apenas as interpretações da pesquisadora, mas também as narrativas dos que faziam parte do curso. A análise interpretativa dos dados, de forma mais detalhada, é o próximo passo a ser seguido

pelo/a netnógrafo/a, segundo Kozinets (2014). Por esse ângulo, buscamos, em nossa pesquisa, seguir uma análise hermenêutica, que segundo Arnold e Fischer (1994), é aquela que deve buscar interpretações que sejam: "respaldadas com exemplos relevantes", (...) e produtoras de "insights" que revisem explicitamente nosso atual entendimento" (Arnold; Fischer, 1994, p. 64 *apud* Kozinets, 2014, p.115). Essa análise foi uma junção das anotações do diário de campo, prints e registros de materiais e entrevistas.

Destacamos que a análise interpretativa já vinha ocorrendo durante as observações em campo e no decorrer das entrevistas, e, especialmente na etapa de transcrição das falas das/dos entrevistadas/os, uma vez que era necessário não apenas interpretar, mas elencar categorias de análise que mais se destacaram (Arruda, 2025). No decorrer de nossa análise, seguimos os quatro passos delineados por Minayo (2022, p. 79) para a análise dos conteúdos emergentes: (1) categorização; (2) inferência; (3) descrição; e (4) interpretação.

De acordo com Minayo, a etapa de categorização pode ser realizada previamente pela/o pesquisador/a, com base em um conhecimento sólido sobre o assunto a ser analisado. Elencamos, inicialmente, duas categorias que consideramos importantes para alcançar os objetivos da pesquisa: 1. Aprendizado da língua inglesa e 2. Reafirmação de identidades étnico-raciais. Outras duas categorias surgiram durante nosso percurso de pesquisa e foram também elencadas e discutidas.

A segunda etapa, a de inferência, refere-se à dedução de características do conteúdo analisado. Nossa dedução se deu com base em questões estabelecidas por estudos previamente desenvolvidos na área. Nesse sentido, fomos a todo momento induzidos pelos conceitos, estudos e considerações de outras/os autoras/es.

Na etapa de descrição, enumeramos características evidenciadas pelos dados obtidos, após um tratamento analítico dos dados. Foram utilizados, portanto, prints e imagens captadas durante as aulas, além de relatos obtidos nas entrevistas. Para isso, retornamos repetidamente ao material e aos dados coletados, em um exercício crítico e cauteloso para compreender as nuances que mais se destacaram.

Finalmente, na fase de interpretação, buscamos atribuir um grau de significação mais amplo às categorias analisadas, muito além da simples descrição. Defende Minayo (2022, p.82): "chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada" .

Quanto à parte que se refere às questões éticas, Kozinets (2014) conclui que devemos nos atentar às diretrizes relacionadas à conduta de pesquisa observacional e à entrevista com participantes. No nosso caso, fizemos uso de um Termo de Consen-

timento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de respeitar a vontade das/dos participantes de contribuir ou não com a pesquisa, por meio de manifestação expressa. Baseados na resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que estipula as normas éticas para pesquisas em ciências humanas e sociais, aplicamos o TCLE após esclarecimentos acerca da natureza da pesquisa, sua justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e possíveis riscos.

Nosso TCLE foi desenvolvido por meio do *Google Forms*, que foi preenchido por todas/os as/os sujeitas/os que aceitaram ser entrevistadas/os. Através do TCLE, elas/es também puderam definir a forma como gostariam de ser identificadas/os no nosso texto, algo que consideramos de extrema importância em pesquisas decoloniais, pelo fato de considerar a privacidade e individualidades de todas/os envolvidas/os. Algumas/uns optaram pela utilização dos próprios nomes, e outras/os, pelo uso de pseudônimos. Neste artigo, destacamos as falas da Aluna 2 (pseudônimo), da aluna Benedita, e do aluno Renan (que optaram por ter seus próprios nomes utilizados no texto).

De modo geral, durante as entrevistas, realizadas com seis pessoas, incluindo quatro alunas/os, um professor e uma das organizadoras do curso, pudemos nos aproximar diretamente de cada participante, fortalecendo os vínculos de afeto e atenção que estiveram presentes durante todas as etapas da pesquisa e que surgiram como categoria de análise da nossa pesquisa , sendo algo de fundamental importância para as práticas oferecidas pelo curso.

Destacamos que das seis entrevistas, uma foi realizada via *WhatsApp* (a entrevista com a idealizadora do curso), por meio de mensagens de áudio, devido à indisponibilidade de tempo da interlocutora para uma chamada de vídeo pelo *Google Meet*.

A análise dos dados permitiu identificar categorias que se mostraram recorrentes, tanto nas observações realizadas durante as aulas do curso, quanto nas entrevistas. Entre elas, destacam-se o sentimento de aquilombamento e afeto, a reafirmação das identidades raciais e a motivação para a aprendizagem do inglês. Essas dimensões evidenciam aspectos centrais da experiência vivenciada pelas participantes, conforme ilustram os depoimentos a seguir.

> "Eu percebo que são um grupo de pessoas que estão disponibilizando o seu tempo para aquilombar com outras pessoas negras. Eu me sinto muito amada, de verdade. Eu me sinto abençoada e muito amada porque eu percebo nelas que ali eu não só sou uma aluna gerando um número pra gerar mais investimento pra escola, mas um quilombo de muito afeto" (Aluna 2, 2024).

> "Nossa, até com essa questão que eu comecei a deixar o cabelo crescer do nada, e a primeira coisa que o professor já falou, já soltou elogio, ele viu meu cabelo formando cachinhos e já soltou elogio, falou que é isso aí, a gente tem que deixar nossa coroa florescer. Então tava sendo pra mim, eu lembro de um período que foi um período mais de insegurança, que eu cheguei a raspar e falei ´não vou deixar crescer`, mas aí eu deixei e comecei usar trança, e isso parte muito da Odara" (Aluno Renan, 2024).

> "Eu acho que uma das coisas que eu acho que eu mudei muito, foi na pronúncia mesmo né? Mesmo com toda essa dificuldade de audição e tudo, eu melhorei bastante na pronúncia e na coragem de falar…aquela coisa 'ai, eu tenho dificuldade, eu não vou falar'... Eu fiz muito curso de inglês que eu lembro que eu ficava calada, aí tinha que montar uma frase, aí a frase não vinha na cabeça aí né? Eu nunca fui boa, eu era muito boa na prova teórica, nunca fui boa na prova oral. Hoje eu sei que se eu tiver que enfrentar uma prova oral, mesmo com muita dificuldade, eu vou enfrentar mil vezes melhor do que alguns tempos atrás, e com menos insegurança" (Aluna Benedita, 2024).

Por meio dos relatos acima, é possível compreender as nuances que englobam o ensino e aprendizado da língua inglesa decolonial para além da aquisição de competências linguísticas. O depoimento da Aluna 2, por exemplo, destaca que sua motivação e engajamento no curso estão profundamente relacionados à percepção de que a escola constitui um "quilombo de muito afeto", onde os estudantes são reconhecidos para além de sua condição de alunos. Esse reconhecimento rompe com uma lógica colonialista da educação e fortalece a motivação para aprender, uma vez que se baseia em relações de cuidado e valorização da identidade negra.

Já no relato do aluno Renan, nota-se que o ambiente de aprendizagem estudado favorece processos de ressignificação da autoestima e da identidade racial, fortalecendo-as. Isso ocorre por meio de gestos cotidianos que puderam também ser compreendidos durante a fase de observações. Os membros das turmas, chamadas carinhosamente de "realeza", eram sempre motivados pelos professores/as a elevarem sua autoestima, tanto estética quanto intelectual.

Por fim, no depoimento da aluna Benedita, podemos interpretar avanços significativos, especialmente no desenvolvimento da oralidade e da autoconfiança. O ambiente afetivo proporcionado pelo curso possibilita uma maior segurança para tentar, errar e evoluir, o que envolve uma relação melhor com a língua e consigo mesma.

Isso mostra que os aspectos cognitivos e afetivos andam lado a lado em um contexto de ensino decolonial.

Os depoimentos mencionados são apenas alguns dos que foram registrados nas entrevistas, mas também nas observações das aulas. Alunas/os frequentemente demonstraram verbalmente suas satisfações em estudar inglês no projeto da Odara English School, expondo suas evoluções e alegria em se identificar com um ensino que considere suas particularidades e identidades raciais. As entrevistas serviram, portanto, como um complemento do que pôde ser observado durante as aulas e nas interações até mesmo nos grupos de WhatsApp.

(...) Afinal, pudemos compreender que a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...], além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações" (Triviños, 1987, p. 152 *apud* Manzini, 2004).

A etapa de apresentação da pesquisa concretizou-se na escrita da dissertação, e em sua defesa pública, realizada em 2025. A ocasião reuniu a banca examinadora, as/os alunas/os e as organizadoras da *Odara English School*, que acompanharam a apresentação dos resultados e participaram das discussões sobre a pesquisa construída ao longo do processo investigativo.

A representação (apresentação) da pesquisa foi orientada pelos critérios propostos por Kozinets (Ano), que constituem referências para a construção e a comunicação de pesquisas netnográficas e são mobilizados de acordo com as características de cada investigação. Neste estudo, sua adoção considerou as especificidades do campo, os objetivos da pesquisa e as possibilidades que emergiram durante o percurso investigativo.

5 CONCLUSÕES

Por meio da pesquisa netnográfica demonstrada neste artigo, compreendemos que para desenvolver uma abordagem etnográfica decolonial, é preciso considerar muito mais do que os fundamentos epistemológicos e teóricos, mas também os métodos e ações práticas empregados no desenvolvimento da pesquisa.

O olhar etnográfico aplicado ao ambiente virtual, apesar de limitante por ser observado apenas o que é mostrado através das telas, também requer uma atenção às informações subjetivas, que são complementadas com entrevistas e análise de materiais e conteúdos. Embora haja limitações, esse tipo de metodologia, quando aplicada a ambientes educativos, nos possibilita também uma exploração de novas possibilidades

de construção e disseminação do conhecimento. Consideramos de grande contribuição tais abordagens, pois abrangem questões que podem passar despercebidas por outras abordagens metodológicas.

No que se refere às etapas do nosso percurso netnográfico, consideramos que a pesquisa participante nos trouxe a oportunidade de intercâmbio intelectual e cultural entre pesquisadora e indivíduos do grupo pesquisado. Além disso, permitiu que questionamentos acerca das contribuições e princípios reproduzidos em campo fossem elucidados, tanto através das interações e falas, quanto através das ações e reações dos sujeitos. Concluímos também que, dentro de pesquisas netnográficas, as entrevistas contribuíram significativamente para a concretização da interpretação de nuances subjetivas das experiências das pessoas envolvidas, uma vez que foram possibilitadas de expressar suas próprias realidades e compreensões a partir de suas experiências e histórias.

Afinal, respondendo à pergunta de pesquisa: de que modo a abordagem do tipo netnográfica pode contribuir para abordagens decoloniais de pesquisa desenvolvidas em contextos virtuais de ensino e aprendizagem? pudemos compreender que:

1. A pesquisa netnográfica permite a atenção às vozes e categorias dos próprios sujeitos, favorecendo uma construção de conhecimento horizontal, em que os sentidos são construídos com os participantes, e não sobre eles.
2. Valorização dos saberes e práticas subalternizadas: nos ajuda a revelar formas de aprender, ensinar e se comunicar que fogem aos modelos institucionais hegemônicos .
3. Multiplicidade de vozes e modos de expressão: Por acontecer em ambiente virtual, a netnografia possibilita que os sujeitos se expressem por texto, áudio, entrevistas ao vivo, sendo estas formas de comunicação híbridas que muitas vezes escapam aos formatos tradicionais de coleta de dados.

É necessário, portanto, que pesquisas qualitativas nos dias atuais busquem um olhar epistemológico mais abrangente, atualizando e democratizando as diferentes e novas formas de conhecimento, para que não seja reproduzida a mesma lógica colonialista de outros formatos de pesquisa.

Como resultado do processo netnográfico, a pesquisa pode dar origem a um texto construído em parceria com as/os participantes, reconhecendo suas contribuições na produção do conhecimento. Nessa perspectiva, a escrita também se constitui como um espaço de fortalecimento de sujeitos e coletivos historicamente subalternizados, cujas experiências e aprendizagens se desenvolvem em ambientes virtuais.

REFERÊNCIAS

AMADO, Giselly Tiago Ribeiro; FAGUNDES, Isabella Zaiden Zara. ELLA – *Uma proposta decolonial de ensino-aprendizagem de língua inglesa à distância*. In: Anais do CIET/ EnPED (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). 2020.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar.* CIDADE?: Papirus editora, 2013.

ARRUDA, Ana. *Dissertação* (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – PPGECI/UFRPE, Recife-PE, 2025.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. 56° ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (organizadores). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n° 510, de 7 de abril de 2016.* Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resoluo_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf Acesso em: 15 fev 2024.

CARVALHO, José Jorge de. *O olhar etnográfico e a voz subalterna.* Horizontes antropológicos, v. 7, p. 107-147, 2001.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. *Um giro decolonial à metodologia científica:* apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. Revista Espirales, p. 174-193, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes práticos à prática educativa. 76° edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GARCIA, Isabella. *Educadoras usam cultura afrocentrada para ensinar inglês a mulheres pretas*, *in Uol*, Ecoa, 30 de nov. de 2015. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/11/30/educadoras-usam-cultura-afrocentrada-para-ensinar-ingles-a-mulheres-pretas.htm Acesso em: 18 jul 2022.

GEERTZ, Clifford. *Uma Descrição Densa*: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura. In: A Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 3-21.

INGOLD, Tim. That's enough about ethnography! Hau:Journal of Ethnographic Theory, v. 4, n. 1, p. 383-395, 2014.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia*: realizando pesquisa etnográfica online. CIDADE? Penso Editora, 2014.

LAGE, Paula Basto Levay; CAVALCANTE, Patrícia Smith. *Modelos de Processos de Ensino e Aprendizagem de Inglês On-line*: Uma Revisão da Literatura. 2022. Disponível em https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/22396/22220 Acesso em: 2 fev 2025.

MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa. *A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro*: desafios e perspectivas. In: Congresso Internacional: América Latina: Resgatar a Democracia. Repensar a Integração, XVII. 2019.

MANZINI, Eduardo José. *Entrevista semiestruturada*: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, v. 2, p. 58-59, 2004.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. *Estudo de caso etnográfico. Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: Concepts, analytics, praxis. Duke University Press, 2018.

MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Maria Cecília Minayo (org); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2016.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. *Pedagogias decoloniais e interculturalidade*: desafios para uma agenda educacional antirracista. Educ Foco, Juiz de Fora, v 21, n3. Set/Dez 2016, p.545-572.

MIRANDA, Claudia; QUIÑONES RIASCOS, Fanny Milena. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, set./dez. 2016.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise Maria. *O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais*: a colonialidade e a educação. 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Pesquisa-ação e etnografia*: caminhos cruzados. Pesquisas e práticas psicossociais, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz. *Quem tem medo da netnografia?* Revista Contemporânea de Educação, v.3, n.26, jan/abr 2018

PAULA, Ana Paula Paes de; TAVARES, Wellington. A *Netnografia como Possibilidade Metodológica para Estudos no Campo de EAD*. In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis. 2014.

PENNYCOOK, Alastair. *English and the discourses of colonialism*. Routledge, 2002.

PERUZZO, C.M.K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa ação. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 2016.

PINHO, Osmundo. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

POLIVANOV, Beatriz Brandão. *Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos.* Esferas, n. 3, 2013.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1*. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 117-142, 2005.

QUEIROZ, Leandro. *Decolonialidade e concepções de língua:* uma crítica linguística e educacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. Revista Teias, v. 21, n. 62, p. 131-143, 2020.

SILVA, Amanda Eugênia Pereira; SARAIVA, Piedley Macedo. A evolução da educação à distância no Brasil: desafios, oportunidades, e o papel das tics na democratização do ensino superior. Revista Ibero-Americana de Humanidades, *Ciências e Educação*. São Paulo, v. 10, n. 09, set. 2024. Disponível em https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15480 . Acesso em: 10 fev 2025.

SILVA, José Augusto Souza Gomes; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. *Crescimento do ensino à distância após a pandemia no Brasil.* Revista Ibero-Americana de

Humanidades, *Ciências e Educação.* São Paulo, v. 10, n. 10, out. 2024. Disponível em https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16300 . Acesso em: 10 fev 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença*: As perspectivas dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, jan./mar. 2012.

TUROLO, Andreia. *Affordances na interação online de aprendizes de inglês na modalidade educação a distância*. 2020. Disponível em https://www.scielo.br/j/ides/a/8bsP4tk4cpsTsnzXwDHv7RJ/?lang=pt . Acesso em: 9 fev 2025.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2787

METODOLOGIA *UKUMELANA:* INSURGÊNCIA EPISTÊMICA A PARTIR DE UM OLHAR ETNOGRÁFICO NEGROCENTRADO.

Viviane Rezende Alves[1]
Wagner Lins Lira[2]

RESUMO

Este artigo apresenta a Metodologia *Ukumelana*, uma proposta afrodiaspórica voltada a pesquisas fundamentadas em epistemologias negrocentradas, em diálogo com bases etnográficas. Desenvolvida no contexto de uma dissertação de mestrado, a abordagem articula corpo, memória e território como dimensões indissociáveis da produção do conhecimento, tensionando perspectivas que fragmentam sujeito e objeto. Estruturada em três encontros/grupos-base, a metodologia integra a escuta, a convivência e a experiência compartilhada, reconhecendo comunidades e saberes tradicionais como instâncias legítimas de produção epistêmica. A análise *ukumelana* é interpretativa e se organiza a partir das Categorias-Sementes e do Quadro de Equivalência Negro-Epistêmica (Qene), operando como dispositivo de deslocamento crítico diante de conceitos eurocentrados. A partir das vivências na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, conclui-se que, ao propor um olhar investigativo situado, relacional e contracolonial, a abordagem amplia os horizontes das pesquisas educacionais ao incorporar dimensões históricas, culturais e simbólicas dos povos negros e tradicionais, contribuindo para a construção de uma educação plural, crítica e comprometida com a diversidade epistêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Afrocentricidade; Etnografia contracolonial; Negrocentrismo; Metodologia afrodiaspórica.

1 ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9240-0358 - Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - E-mail: vivianerraa@gmail.com

2 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5174-980X - Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - E-mail:wagner.lira@ufrpe.br

UKUMELANA METHODOLOGY: EPISTEMIC INSURGENCY FROM A BLACK-CENTERED ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE

ABSTRACT

This article presents the *Ukumelana* Methodology, an Afro-diasporic approach to research grounded in Black-centered epistemologies, in dialogue with ethnographic foundations. Developed within the context of a master's dissertation, the approach articulates body, memory, and territory as inseparable dimensions of knowledge production, challenging perspectives that fragment subject and object. Structured around three encounters/core groups, the methodology integrates listening, coexistence, and shared experience, recognizing communities and traditional knowledge as legitimate sites of epistemic production. *Ukumelana* analysis is interpretative and is organized through Seed-Categories and the Black-Epistemic Equivalence Framework (Qene), operating as a critical device for displacing Eurocentric concepts. Based on lived experiences in the Quilombola Community of Lagoa da Pedra, it is concluded that, by proposing a situated, relational, and counter-colonial investigative perspective, the approach expands the horizons of educational research by incorporating historical, cultural, and symbolic dimensions of Black and traditional peoples, contributing to the construction of a plural, critical education committed to epistemic diversity.

KEYWORDS:Afrocentricity; Counter-colonial ethnography; Black-centeredness; Afro-diasporic methodology.

METODOLOGÍA *UKUMELANA:* INSURGENCIA EPISTÉMICA DESDE UNA MIRADA ETNOGRÁFICA NEGROCENTRADA

RESUMEN

Este artículo presenta la Metodología *Ukumelana*, una propuesta afrodiaspórica orientada a investigaciones fundamentadas en epistemologías negrocentradas, en diálogo con bases etnográficas. Desarrollada en el contexto de una tesis de maestría, la propuesta articula cuerpo, memoria y territorio como dimensiones inseparables de la producción del conocimiento, tensionando perspectivas que fragmentan sujeto y objeto. Estructurada en tres encuentros/grupos-base, la metodología integra escucha, convivencia y experiencia compartida, reconociendo comunidades y saberes tradicionales como instancias legítimas de producción epistémica. El análisis *ukumelana* es interpretativo y se organiza a partir de las Categorías-Semilla y del Cuadro de Equivalencia Negro-Epistémica (Qene), operando como un dispositivo de desplazamiento crítico frente a conceptos eurocéntricos. A partir de las vivencias en la Comunidad Quilombola Lagoa da Pedra, se concluye que, al proponer una mirada investigativa situada, relacional y contracolonial, la propuesta amplía los horizontes de la investigación educativa al incorporar dimensiones históricas, culturales y simbólicas de los pueblos negros y tradicionales, contribuyendo a la construcción de una educación plural, crítica y comprometida con la diversidad epistémica.

PALABRAS CLAVE: Afrocentricidad; Etnografía contracolonial; Negrocentrismo; Metodología afrodiaspórica.

1 INTRODUÇÃO

> "*Quando nos propomos a escrever uma História do Negro no Brasil, sabíamos da dificuldade de tal empreendimento, entretanto se nos apresentou uma dificuldade inicial que foi o encontro de uma metodologia adequada e de uma outra conceitualização não só no nível do estudo em si, mas mais precisamente na utilização de conceitos que vão de encontro àqueles universalizados pela dominação ocidental, os quais consistem em expressar a posição do dominador frente aos seus dominados. Ao utilizar determinados termos entre aspas queríamos mostrar na prática como a ideologia de dominação, representada nela mesma, através da linguagem, o preconceito, evidencia uma situação de fato, isto é, o racismo, a discriminação. A "aceitação", a "integração", a "igualdade" são pontos de vista do dominador.*
>
> *Tomando como exemplo estes três conceitos poderemos demonstrar como se torna difícil para o negro, que se propõe estudar a discriminação racial (e não só ela em si, mas toda a história do negro brasileiro), conceituar do seu ponto de vista sua situação e suas aspirações dentro da sociedade dominante. Torna-se ainda mais difícil a metodização deste estudo, pois impregnado de uma cultura em todos os sentidos branca e europeizada se faz necessário perguntar-se a si próprio se determinados termos correspondem à sua perspectiva, se não são somente reflexos do preconceito, repetidos automaticamente sem nenhuma preocupação crítica. Ou seja, se não estamos somente repetindo os conceitos do dominador sem nos perguntarmos se isto corresponde ou não à nossa visão das coisas, se estes conceitos são uma prática, e caso fossem uma prática se isto é satisfatório para o negro*".
>
> **Maria Beatriz Nascimento (2018, p.55)**

A produção acadêmica brasileira, especialmente no campo da Educação, ainda opera majoritariamente sob a perspectiva de uma epistemologia eurocentrada – ou, como trataremos neste manuscrito, brancocentrada – referindo-se à produção de um grupo hegemônico (Carvalho, 2020). Pesquisadores brancos são comumente tomados como fundadores incontestáveis no debate de categorias como cultura, tradição e

território enquanto saberes negros, embora milenares e praticados cotidianamente em comunidades de resistência, seguem sendo marginalizados ou exotizados.

Confluindo ao aumento significativo de pesquisas na área da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer), a Dissertação intitulada "*O corpo tem memória agroecológica": Herança afrikana e saberes do campesinato negro na EJA Quilombola de Lagoa da Pedra (PE)"* evidenciou a necessidade de construção e adoção de novas abordagens metodológicas que considerem as emergentes realidades epistemológicas no âmbito de investigações desenvolvidas por pesquisadores e pesquisadoras negras(os) e/ou que se debruçam sobre categorias ligadas à negritude.

Durante o percurso, a autora e pesquisadora negra, contracolonial, transcultural e afrocentrada, viu-se implicada à problemática acerca da utilização de autores inscritos em tradições que historicamente silenciaram os saberes e práticas dos povos racializados e colonizados. Ainda que o estudo reconhecesse suas contribuições como ferramentas analíticas deslocadas de seus centros originários, e as mobilizasse como instrumentos de (re)leitura – e não como lentes absolutas –, reproduzia uma prática comum, quase impositiva, no contexto acadêmico: a de analisar contextos educativos brasileiros sob perspectivas brancocêntricas — enquanto mantinha referenciais negros como acessórios ou contraexemplos.

Como solução, a Dissertação apresentada assumiu o compromisso de estruturar um percurso metodológico que considera, valoriza e enaltece positivamente saberes-fazeres e experiências não ocidentais a partir das novas experiências sociais que ocorreram após o fenômeno da escravização de pessoas negras no Novo Mundo (Gilroy, 2007).

Assim, o conjunto de técnicas e instrumentos utilizados foi nomeado como Metodologia *Ukumelana* (MUká) — termo de origem bantu que significa "resistência" ou, "resistir coletivamente" — não apenas como instrumento de confronto e substituição crítica das categorias eurocentradas, mas sim como proposta crítica positiva de reordenação do pensamento educacional que contribui consubstancialmente para a resolução de uma questão não apenas pessoal, mas "socioacadêmica", comum às pesquisas em Erer.

Nessa direção, as reflexões fomentadas por este trabalho têm, como objetivo geral, consolidar a MUká como proposta afrorreferenciada que reconhece a indissociabilidade entre corpo, memória e território nas pesquisas em Erer.

Como objetivos específicos, busca-se sistematizar os fundamentos epistemológicos que sustentam a MUká, evidenciar sua aplicabilidade no contexto das pesquisas étnico-raciais e apresentar suas potencialidades enquanto caminho metodológico

para a produção de conhecimentos situados, implicados e comprometidos com outras matrizes epistemológicas.

Por fim, apresenta-se o caminho metodológico da Muká na dissertação que a deu origem, ressaltando que tal abordagem considera, valoriza e afirma saberes-fazeres e experiências não ocidentais, deslocando o olhar para outras matrizes de produção de conhecimento. Para tanto, assume-se como centralidade as histórias e práticas de grupos historicamente marginalizados, reconhecendo suas formas de resistência e seus modos próprios de produzir conhecimento (Gilroy, 2007).

Os subcapítulos que seguem são a materialização da reflexão acerca das categorias principais deste trabalho, atreladas à estratégia epistêmica de reinterpretação — apresentada como tática de guerrilha teórica que subverte e desloca o cânone, incorporando-o às cosmopercepções negras como modo de fortalecimento de uma leitura insurgente da realidade. Mais que desfiliar-se da tradição teórica europeia, o que se propõe é exercer uma hermenêutica encruzilhada, onde a comunidade, a memória e a oralidade são também dispositivos de pensamento e produção de conhecimento educacional.

2 ENCANTAMENTO TEÓRICO

Reflexões afrocentradas sobre comportamentos culturais, econômicos, sociais e educacionais contemporâneos só fazem sentido epistemológico "no contexto de uma determinada visão do fenômeno da escravidão no Novo Mundo, e de seu significado, mais abrangente de uma dada teoria do escravismo colonial moderno" (Cardoso, 2004, p.7).

Apesar de ser amplamente debatida em trabalhos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento, neste estudo, propomos a análise da diáspora negra enquanto fato social que, acima de tudo, influenciou diretamente as formas de viver, de se fazer agricultura em contextos rurais, assim como, às diferentes formas educacionais envolvidas nesses processos.

Assim como em Afrika[3], os movimentos educacionais nos territórios rurais não se limitam à linearidade, pelo contrário, remontam à ideia de continuidade e de um

3 O termo "África" – que significa "ensolarado" ou "sem frio" - foi escolhido e imposto ao continente e aos seus povos como forma de rebaixar as culturas locais e negar suas realizações históricas como parte da civilização humana (Chimakonam, 2024). Assim, utilizamos o termo "Afrika" exatamente como aparece em diversas línguas bantu, grafado com "k" ao invés de "c" - e seus derivados - por considerar que a alteração de uma única letra já se configura como estratégia linguística contracolonial de enfrentamento antihegemônico (Miranda, 2021).

processo formativo que não termina ao final de cada encontro/aula/reunião, perdura e perpassa às aprendizagens cotidianas e às trocas de professores(as) com estudantes no espaço escolar, de estudantes com sua comunidade, da comunidade com o(a) professor(a), e de todos(as) com o meio, em constante mudança.

Trocas, como nos lembra o intelectual quilombola Antônio Bispo dos Santos, em sua obra *A terra dá, a terra quer* (2023), que representam movimentos cíclicos de trajetórias que sempre se misturam: "Transfluindo somos começo, meio e começo. Porque a gente transflui, conflui e transflui. Conflui, transflui e conflui" (*Id.*, p.30).

Aqui compreendemos o prefixo "trans" exatamente como a etimologia da palavra apresenta em seu significado: "através, além de" (Dicio, [2025]), indicando que, ao unir-se a um sufixo, representa um novo contexto representacional somado a tudo aquilo que o atravessa, perpassa e ultrapassa. Assim, no contexto da estruturação, entendemos os movimentos das/nas comunidades, como enfrentamentos à lógica monocultural, monoeducacional, monoidentitária e binária que constitui os modos tradicionais hegemônicos de se fazer educação. Fugindo do modelo de ensino-aprendizagem bancário, e se aproximando do cenário aprendizagem-vivências-(re) aprendizagens.

Diversas perspectivas teóricas contra-hegemônicas abraçam e perpassam nossa proposta, consolidando um novo momento da história – ou, uma nova racionalidade histórica – que contempla: "uma ciência social descomprometida com o *status quo*, voltada a explicar as relações de dominação e os movimentos antissistêmicos nas relações internacionais" (Akcelrud, 2005, p.177).

Neste novo cenário epistemológico, os modelos brancocentrados – que sempre "desagenciaram" as populações negras dos seus lugares de protagonismo na história (Asante, 2009) – não são mais os únicos pilares a serem considerados. Novas agências, abordagens e perspectivas surgem – confluindo em um movimento global simultâneo – com a intenção de rejeitar a marginalidade destinada aos povos tradicionais frente à imposição da alteridade eurocentrista.

Concordamos e confluímos com a teoria decolonial ao propor a análise das relações educacionais a partir da valorização dos saberes-fazeres dos povos negros, incluindo sua relação com o capitalismo e com o controle do trabalho (Quijano, 2000; Rodney, 1975; Wallerstein, 2001); e com a teoria crítica do racismo por evidenciar as desigualdades sociais e econômicas das pessoas negras como consequências da colonialidade (Gonzalez, 1988; Munanga, 2024).

Porém, a materialização de nossa escolha epistemológica, ou seja, da orientação teórica e metodológica desta pesquisa se pauta na teoria contracolonial – por negar

padrões colonialistas engessados e fomentar novas formas anti-hegemônicas de estar no mundo, interpretados aqui como novos olhares e novas formas de experimentar e fazer educação -, somada aos ideais da Afrocentricidade (Asante, 2009; 2016) – por enaltecer o pensamento filosófico *afrikano* e os modos de vida originários em Afrika (Nascimento, 2007; 2009) como novas formas de olhar o mundo e reafirmar a "cultura afrikana como a base para nova(s) abordagem(ns) do conhecimento" (Asante, 2016, p.10).

Assim, o estudo se apresenta como uma pesquisa étnico-racial que valoriza saberes-fazeres utilizando como território epistêmico as comunidades negras e seu histórico atrelado à escravização, se consolidando como um estudo afrikanista, contracolonial, transcultural e "transeducacional".

Nesse contexto, conceitos como Quilombagem (Clóvis Moura), Quilombismo (Abdias do Nascimento) e Aquilombamento (Beatriz Nascimento) constituem potentes categorias analíticas e políticas para a construção de práticas educativas afrocentradas, capazes de tensionar e substituir marcos eurocêntricos historicamente dominantes na educação formal. Cada uma dessas categorias propõe uma forma de pensar o currículo, a produção de saberes e as relações pedagógicas a partir de experiências negras, coletivas e enraizadas na ancestralidade.

O Quilombismo de Abdias do Nascimento (1980) é uma proposta político-filosófica de organização social baseada na ancestralidade, solidariedade e autonomia coletiva. Na educação, inspira a construção de um currículo-memória, que rompe com a linearidade do currículo eurocentrado ao se ancorar na memória coletiva, nas experiências da comunidade e nos saberes ancestrais.

A Quilombagem, conforme Clóvis Moura (1981), refere-se a práticas coletivas de resistência como fugas, levantes e a formação de comunidades negras. No campo educacional, nossa proposta é que seja interpretada como oposição à pedagogia bancária (Freire, 1996), sustentada por epistemologias excludentes, e afirmativa à uma pedagogia da insurgência, que valoriza lutas, modos de vida comunitários e práticas de resistência como fundamentos do aprender.

Já o Aquilombamento, pensado por Beatriz Nascimento (2021), refere-se à criação de vínculos afetivos, territoriais e políticos entre sujeitos negros. Neste estudo propomos a utilização do conceito em oposição ao sujeito autônomo e abstrato da pedagogia liberal, considerando uma subjetividade coletiva e relacional, construída na partilha de saberes, na escuta intergeracional, na vivência espiritual e na resistência ao apagamento histórico.

Ao relacionar Quilombismo ao currículo-memória – em oposição ao currículo formal –, Quilombagem à superação da pedagogia bancária, e Aquilombamento ao rompimento com o individualismo, propõe-se um deslocamento radical das bases epistemológicas da educação: da colonialidade para a ancestralidade, da normatividade para a diversidade, da abstração para a vida vivida.

3 A METODOLOGIA *UKUMELANA - 0150 MUKÁ*

Por escolha estrutural, afirmamos que pesquisas voltadas à análise de processos educativos —, tanto implícitos e inconscientes quanto explícitos e conscientes nos saberes-fazeres dos(das) sujeitos(as) participantes, alinham-se aos pressupostos já validados pelo método etnográfico (Mainardes, 2009). A análise, nesse contexto, concentra-se na interpretação das categorias que emergem diretamente do campo, permitindo compreender os fenômenos estudados a partir da perspectiva dos participantes e de suas experiências cotidianas (Godoy, 1995). Esse enfoque favorece a aproximação com a realidade investigada, respeitando a voz dos sujeitos e o sentido de suas práticas.

Adicionalmente, alinhando pressupostos teóricos à perspectiva de estruturação metodológica, compreendemos a abordagem contracolonial como superação dos métodos tradicionais de pesquisa que promovem o enfrentamento direto à colonialidade, fortalecendo identidades e a integralidade dos territórios negros (Chaves, 2022). Um enfrentamento que se expressa, primordialmente diante da escolha em utilizar nossas próprias palavras, em vez das palavras impostas pelo colonizador (Santos, 2023).

Assim, com base nesses princípios, nomeamos a sistematização das experiências, estratégias e os instrumentos adotados na dissertação de mestrado como Metodologia *Ukumelana* ou, em sua forma reduzida: MUká.

A escolha afrocentrada da nomenclatura se concentra na identificação e resgate dos elementos de resistência afrikana, afro-brasileira e negro-brasileira nos processos educacionais, que possibilitam um fazer educacional único em cada comunidade, ligado às especificidades de cada uma delas, além de ultrapassar uma mera escolha etimológica, ao reafirmar o compromisso com uma produção científica que rompe com paradigmas colonialistas e reconhece a força das epistemologias periféricas (Carvalho, 2023).

Parte também da reflexão de que, em pesquisas qualitativas, o rigor metodológico não é medido pela indicação de um nome, mas sim da "explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita" (André, 2013, p.96). Observando sempre os princípios gerais ligados à problemática, aos

recursos disponíveis, à habilidade do pesquisador e aos pressupostos teóricos (Neves, 2006).

Somado a isso, essa autora dialoga com Becker (1993) quando afirma que "a metodologia é importante demais para se limitar aos metodólogos", e ainda, ao que propõe Carvalho (2023), quando aponta que precisamos consolidar práticas que "contribuam para o estabelecimento de uma universidade pluriepistêmica, com espaço intelectual para abrigar os conhecimentos afrocêntricos, indigenocêntricos, quilombocêntricos, das culturas populares e dos demais povos tradicionais brasileiros" (Carvalho, 2023, p. 12).

Por fim, por ser um estudo transcultural (Santana, 2021) que considera o contexto dos quilombos como espaços de resistência das epistemologias negras, assim como de produção de processos educativos orgânicos e escolarizados, os métodos utilizados foram aplicados a partir de um perspectiva diaspórica que considerou o contexto socioeconômico e cultural instaurado com a escravização de pessoas afrikanas como determinante para as novas relações de vida, trabalho, educação e cultura no "novo mundo" (Gilroy, 2007).

A fim de atender a pressupostos da cientificidade,– e validação da proposta no meio acadêmico (Minayo, 2023), – a MUká exige impreterivelmente que seus instrumentos estejam conectados às teorias de abordagens afrocentradas, contracoloniais e, além disso, que sigam procedimentos humanos que respeitem os princípios agroecológicos da vida, da diversidade, da complexidade, e da transformação (Aguiar et.al, 2017).

Com o objetivo de elencar o máximo de dados possível, propõe-se na MUká que diferentes tipos de estratégias de levantamento de dados sejam utilizados (Mainardes, 2009). Em relação à definição dos instrumentos e procedimentos, seguiu-se o proposto por Boni e Quaresma (2015), dividindo a organização em três macrogrupos: a pesquisa bibliográfica, a observação em campo, e a coleta de dados através de entrevistas. Foram renomeadas estrategicamente e agrupadas em três grupos: Encontro com as Raízes Teóricas, Encontro com o Território-Vivente e Encontro com o Corpo-Memória.

3.1 GRUPOS-BASE, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Os três encontros da MUká são seus grupos-base, etapas interdependentes e cíclicas que se entretecem como fios de uma esteira epistêmica insurgente e se entrelaçam à pesquisa representando a dimensão essencial da práxis afrocentrada de produção do



conhecimento: o saber ancestral, o saber vivido e o saber encarnado.



Dessa forma, objetivando uma identificação visual afrorreferenciada, cada grupo-base se liga a um Adinkra – sistema de escrita ideográfica da poderosa civilização Asante, cujo povo criador habita território que hoje chamamos de Gana (Nascimento; Gá, 2022) – que o representa de forma a registrar o avanço tecnológico negado aos(às) *afrikanos(as)* e descendentes em diáspora fortalecendo o princípio Sankofa: conhecer o passado para melhorar o presente e construir o futuro.



A primeira etapa, o Encontro com as Raízes Teóricas, une-se ao Adinkra *Nkyinkyim* – significando a jornada não linear da vida, suas idas e vindas em constante movimento e transformação (Deng, Nanor, 2021).

A segunda, Encontro com o Território-Vivente, é representada pelo *Eban* — que significa "cerca" em Akan — representa o espaço seguro, protegido e afetivo onde a vida comunitária se enraíza e floresce, reconhecendo o território como espaço sagrado e relacional, onde circulam memórias, afetos e resistências.

Por fim, a etapa do Encontro com o Corpo-Memória se liga ao Adinkra *Kae Me* — que significa "se lembre de mim" — uma invocação à memória viva dos que vieram antes — para não esquecer os que foram apagados pela violência do tempo e do racismo.

O Encontro com as Raízes Teóricas foi composto por:

- Pesquisa Bibliográfica: embora costumeiramente associada ao pré-campo, na MUká é compreendida como etapa contínua, reativada a cada novo encontro com o território e suas demandas (Neves, 2006);
- Estado da Arte: voltado à produção em Erer, com ênfase em identificar recorrências teóricas, lógicas eurocêntricas dominantes e ausências que evidenciem epistemicídios (Ribeiro, 2019);
- Identificação das Categorias-Sementes: orientam a análise e representam cosmopercepções originárias com densidade ontológica e política (Miranda, 2007);
- Elaboração do Quadro de Equivalência Negra-Epistêmica (Qene) – instrumento que contrapõe conceitos eurocentrados e suas limitações

a alternativas afrorreferenciadas, fundamentadas por autores, tradições orais e práticas ancestrais.

As Categorias-Sementes não são conceitos rígidos, tampouco classificações estanques. Elas operam como sementes lançadas no solo da pesquisa: germinam a partir da observação participante, da convivência, da escuta atenta e do entrelaçamento entre os saberes orgânicos da comunidade e os saberes escolarizados. Inspiradas na lógica agroecológica, essas categorias carregam potência de crescimento, transformação e ramificação, acompanhando os movimentos de confluência e refluência dos saberes no território (Santos, 2015).

Essa escolha dialoga diretamente com a afrocentricidade, conforme proposta por Asante (2009), ao deslocar o eixo interpretativo para pessoas negras e seus sistemas de significado. Também se articula com o pensamento de Beatriz Nascimento (2018), compreendendo a memória como elemento estruturante da existência quilombola, e com as reflexões de Clóvis Moura (2020), reconhecendo o quilombo como organização social, política e epistemológica, e não apenas como categoria histórica.

No contexto da MUká, as Categorias-Sementes se articulam com os encontros metodológicos — território-vivente, corpo-memória e raízes teóricas — funcionando como fios que atravessam toda a análise e circulando entre elas, reafirmando a não linearidade do processo investigativo.

Somadas a essas reflexões, elabora-se o Qene, instrumento analítico criado para tensionar a hegemonia das categorias eurocentradas de análise e evidenciar a equivalência epistemológica entre os saberes negros, quilombolas e tradicionais e os conceitos consagrados pela academia ocidental. O Qene não busca traduzir os saberes da comunidade para uma linguagem acadêmica como forma de validação, mas colocá-los em relação horizontal, reconhecendo sua autonomia, complexidade e racionalidade própria.

Opera, portanto, como um dispositivo político-epistemológico de enfrentamento ao epistemicídio (Santos, 2019), ao demonstrar que aquilo que muitas vezes é nomeado como "saber popular", "conhecimento empírico" ou "tradição" corresponde, em termos de densidade conceitual, a categorias amplamente reconhecidas no campo científico — ainda que organizadas a partir de outras cosmopercepções.

A segunda etapa da Muká, o Encontro com o Território-Vivente, compreendido como uma imersão ética, simbólica e epistêmica em um território vivo, não apenas geográfico, mas também afetivo, político e ancestral (Rufino, 2019) — é dividido entre o Terreno Normativo, onde é realizado o levantamento da normatização que perpassa a pesquisa; os Bastidores Pré-Campo, onde é realizado um estudo histórico-geográfico

do território; e a Observação Aquilombada, fase que articula elementos da observação informal/assistemática e participante (Boni, Quaresma, 2015), e os ressignifica a partir de um posicionamento contracolonial (Nascimento, 1980; Santos, 2015; 2023).

Em vez de "coletar dados", a Observação Aquilombada propõe viver com o território e sentir as vivências junto aos(às) interlocutores(as). Para isso, adota três etapas baseadas nas observações "descritivas, focalizadas e específicas" (Boni, Quaresma, 2015) por meio da elaboração de mapa social, espacial e temporal.

Porém, seguindo a mesma estratégia anti-hegemônica de enfrentamento linguístico, Miranda (2021); Santos (2015; 2023) propõem a adoção de nomenclaturas na língua zulu, do grupo bantu, respectivamente: *Chaza, Gxila e Ethize.* Cada uma representando uma movimentação metodológica e política que reafirma a experiência negra como lugar legítimo de produção de saberes:

- Observação *Chaza*: nessa fase, propõe-se compreender os aspectos e fluxos gerais da comunidade através da elaboração do mapa social (quem são, como vivem), espacial (onde vivem) e temporal (fluxos e horários, costumes) utilizando fotografias, filmagens, entrevistas, e registros no *kitábu*[4]. Aqui objetiva-se estruturar a relação das pessoas com a comunidade, com a terra, com a cultura, com a religião, e com suas identidades;
- Observação *Gxila*: nessa fase, propõe-se a interação com a comunidade em momentos previamente estabelecidos e combinados, por meio dos "papos circulares" –, termo utilizado em substituição a "rodas de conversa"–, enfatizando a não-formalidade, a circularidade, a partilha e a coletividade próprias das culturas afrikanas, negro-brasileiras e pindorâmicas (Santos, 2015);
- Observação *Ethize*: nessa fase, propõe-se a estruturação das perspectivas dos participantes acerca da temática abordada, relacionada aos objetivos da pesquisa. Para tal, pode-se elaborar e aplicar um instrumento construído especificamente para o contexto em questão, priorizando títulos relacionados à identidade cultural, trabalho e desejos pessoais, a serem preenchidos em ambiente empático e acolhedor, permitindo que expressem livremente suas vivências e emoções.

4 "Em suaíle, idioma do grupo banto falado principalmente na África oriental, kitábu (vocábulo paroxítono) significa 'livro' (Lopes, 2005). Utilizamos o termo em substituição para 'diário de campo'. "

Em resumo, *Chaza* representa a descrição da vida comunitária e das relações com o território, *Gxila* representa o aprofundamento na interação com os interlocutores e *Ethize*, a escuta insurgente dos sentidos atribuídos aos territórios, que desestabilizam lógicas coloniais. Cada uma dessas fases representa uma movimentação metodológica e política.

Por último, a terceira etapa da MUká, o Encontro com o Corpo-Memória, representa a dimensão prática da crítica epistemológica da MUká, propondo a produção de saberes enraizados na oralidade, na ancestralidade e na experiência vivida. A tradição oral é compreendida como fonte abrangente de conhecimento, integrando o espiritual e o material, moldando subjetividades e constituindo um tipo especial de pessoa (Lopes, 2005).

Essa terceira etapa utiliza tessituras de fala – em lugar de entrevistas semiestruturadas – como ferramenta metodológica para acessar narrativas sensíveis e subjetivas, reconhecendo a centralidade das vozes dos(das) subalternizados(as) (Carvalho, 2001) e os papos circulares – termo substituto para rodas de diálogos – voltados a desenvolver boas relações com as pessoas envolvidas e observar da forma mais atenta e cuidadosa possível os aspectos relacionados às questões éticas (Mainardes, 2009).

Quadro 1: Etapas da Metodologia *Ukumelana* - Quadro resumo

<table>
<tr><th>Grupo-base</th><th colspan="2">Subetapa</th><th>Foco Analítico</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Encontro com as Raízes Teóricas (base epistemológica)</td><td colspan="2">Pesquisa bibliográfica</td><td rowspan="3">Construção da base teórica para a análise na pesquisa.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Categorias-sementes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Quadro de Equivalência Negra-Epistêmica</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Encontro com o Território-Vivente (base empírica interpretativa, experiencial)</td><td colspan="2">Bastidores pré-campo</td><td>Organização da pesquisa; Reconhecimento geográfico do território, descrição dos interlocutores.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Observação Aquilombada</td><td>Chaza</td><td>Fluxos gerais da vida comunitária.</td></tr>
<tr><td>Gxila</td><td>Interação com a comunidade.</td></tr>
<tr><td>Ethize</td><td>Identificação das africanidades no objeto elencado.</td></tr>
</table>

Grupo-base	Subetapa	Foco Analítico
Encontro com o Corpo-Memória (base empírica interpretativa, simbólica)		Pesquisador(a) x Objeto de estudo. Reflexão memorial e implicação ética, política e epistêmica do corpo do(da) pesquisador(a) no contexto pesquisado.
		Interloctores(as) x Objeto de Estudo. Tessituras de fala e papos circulares para analisar os sentidos e narrativas a partir das falas dos(das) interlocutores(as).

Fonte: autora (2025).

A lógica espiralar configura-se como um princípio organizador das pesquisas que compreende a produção do conhecimento como um processo não linear, relacional e contínuo (Martins, 2021), no qual os diferentes tempos, dimensões e movimentos investigativos não se sucedem de forma rígida, mas se articulam por meio de retornos e aprofundamentos.

Nesse sentido, a organização dos tempos pedagógicos da pesquisa não se estabelece de maneira pré-definida ou universal, mas se constitui em relação direta com o fenômeno investigado, com as condições concretas de produção do conhecimento e com os modos de inserção do(a) pesquisador(a) no campo. Os percursos investigativos passam, assim, a ser orientados pelas demandas que emergem do próprio processo de pesquisa, recusando a ideia de etapas fixas e hierarquizadas

Tal compreensão implica reconhecer que os pontos de partida são múltiplos e situados. Em contextos nos quais o(a) pesquisador(a) se encontra implicado(a) no fenômeno estudado – seja por pertencimento, vivência ou inserção no território –, as dimensões do corpo-memória e do território-vivente tendem a assumir centralidade inicial, uma vez que as experiências e relações constituídas no campo operam como fundamento da produção do conhecimento. Nesses casos, a teoria desloca-se de um lugar inaugural para um espaço de interlocução e aprofundamento, sendo mobilizada a partir das questões que emergem da experiência vivida.

3.2 A ANÁLISE *UKUMELANA*

A análise dos dados é conduzida a partir da interpretação das categorias que emergem diretamente do campo, tensionando procedimentos tradicionais para incorporarem uma perspectiva afrocentrada. Nesse percurso, as etapas de organização, codificação e interpretação dos dados são ressignificadas de forma ética, afetiva e insurgente,

assumindo a subjetividade do(da) pesquisador(a) como parte integrante do processo e reconhecendo os dados como expressões legítimas de saberes ancestrais.

Assim, a análise de dados na MUká – ou seja, a análise *ukumelana* - é orientada pela perspectiva afrocentrada, que recentraliza pessoas negras como produtoras e intérpretes legítimas do conhecimento. Adicionalmente, propomos uma abordagem interpretativa, inspirada na etnografia crítica (Mainardes, 2009) e na sistematização das fases científicas (Ollaik, Ziller, 2012).

Como "na pesquisa etnográfica, o processo de análise de dados ocorre paralelamente ao trabalho de campo" (Mainardes, 2009), na análise *ukumelana*, optamos por dividi-lo em três fases que se atravessam, perpassam e ultrapassam, acontecendo de forma às vezes simultânea, às vezes isolada, baseadas nas etapas de validação da pesquisa científica apresentadas por Ollaik e Ziller (2012): formulação, desenvolvimento, encarado neste estudo como envolvimento (Santos, 2015), resultados.

Adicionalmente, de forma intercruzada, utilizamos os três estágios para análise e apresentação das conclusões propostos por Becker (1993): seleção e definição dos problemas, controle da frequência e distribuição dos fenômenos, e construção e modelos de sistemas sociais.

Como estratégia pedagógica de facilitação da compreensão, optamos por representar a confluência dessas etapas com nomenclaturas que correspondem às fases dos ciclos agrícolas básicos, considerando a profunda relação dos povos tradicionais com a terra. Ou seja, em ciclos interdependentes: preparo da terra, primeira colheita e segunda colheita (Andrade *et al*., 2023). Esses estágios se entrelaçam com os princípios da Afrocentricidade (Asante, 2009; 2016), guiando a interpretação dos dados a partir das epistemes, experiências e espiritualidades afro-brasileiras.

Preparo da terra: o começo do cultivo

A fase marca o início do cultivo analítico: é quando o(a) pesquisador(a) se insere no campo, identifica categorias iniciais e revisa documentos e narrativas que contextualizam o fenômeno estudado. É onde se reafirma o que foi construído no Encontro com as Raízes Teóricas diante dos primeiros registros oriundos do Encontro com o Território–Vivente – principalmente em sua subetapa *Chaza*, quando acontecem os primeiros encontros. Aqui são tecidas as interpretações das relações das pessoas com o território.

Nesta etapa, efetua-se o momento da análise das primeiras observações do grupo social objetivando a compreensão direta do que deve ser analisado a partir da

reflexão e definição de qual o papel do(da) pesquisador(a) no grupo. Neste sentido: "verificar a validade de uma pesquisa seria determinar se ela de fato mede verdadeiramente o que o pesquisador se propôs a medir, se seus processos metodológicos são coerentes e se seus resultados são consistentes" (Ollaik, Ziller, 2012, p.232).

Assim, utilizamos a situação análoga ao preparo da terra por considerar que, na agricultura, esta etapa antecede a estação chuvosa para garantir condições adequadas ao plantio, incluindo aragem, gradagem e adubação, representando o momento inicial. E, na pesquisa do tipo etnográfico, possibilita a identificação de regularidades (aspectos que se repetem), inconsistências, e questões que ficaram sem explicação (Mainardes, 2009).

Estão presentes nesta etapa: a seleção e definição dos problemas encontrados, os conceitos e índices, assim como possibilidades e reflexões sobre a equação "grupo--informante-observador" (Neves, 2006). Também é possível identificar se as categorias de análise previamente definidas pelo método dedutivo – conhecidas como categorias *a priori* pois são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa (Sousa, Galiazzi, 2017) – aparecem em temas recorrentes (padrões, expressões, práticas e significados que se repetem).

Nesse caso, deve-se organizá-las, por proximidade semântica e/ou conceitual, em quadros preliminares com as devidas evidências elencadas na pesquisa (Mainardes, 2009). Ao relacioná-las com os conceitos já discutidos na etapa do Encontro com as Raízes Teóricas busca-se reafirmá-las, dar novos significados e identificar como se expressam nas políticas e práticas educacionais e comunitárias.

Assim, essa etapa corresponde à pré-análise afrocentrada, voltada à escuta sensível e à preparação ética do solo epistêmico.

Primeira colheita: Envolvimento com os frutos da escuta e da presença

Nesta etapa, o envolvimento com o campo se intensifica por meio da análise dos dados vivenciados na Observação Aquilombada – etapa do Encontro com Território-Vivente –principalmente em sua subetapa *Gxila*, onde ocorrem interpretações mais profundas dos encontros com a comunidade. Enfatiza-se o caráter não formal, a circularidade, a partilha, a coletividade e se elencam-se as possíveis proximidades entre as filosofias e heranças afrikanas e as práticas culturais, identitárias e educacionais em questão. Executa-se a análise dos registros no *kitabu* (diário de campo), das tessituras,

dos papos circulares e dos outros dados qualitativos em confronto com a literatura da área e com outras pesquisas (Mainardes, 2009).

Nesse momento de diálogo teoria-campo, categorias "emergentes", não previstas inicialmente, surgem a partir do fenômeno analisado (Sousa, Galiazzi, 2017) e exigem a mudança dos pressupostos. Ocorre a verificação sobre se essas novas categorias fazem sentido dentro do contexto da pesquisa e sobre a sua sustentação pelos dados.

É aqui que, na análise *ukumelana*, e nas pesquisas com intuito de fortalecimento da Erer, estas novas categorias se encontram com temáticas da ancestralidade, resistência e reexistência, e se cruzam com as categorias elencadas inicialmente, dando origem às categorias-sementes.

Esse momento da análise é crucial para o envolvimento com o campo, onde se materializa a exploração sensível dos dados, e onde as categorias são interpretadas como informação, mas também, como expressão viva dos modos de ser e do saber negro-brasileiro. Une-se assim ao termo "primeira colheita", por referir-se ao ciclo agrícola que traz aprendizados sobre o solo, o clima e as sementes, podendo haver surpresas, ajustes, perdas parciais e redefinições para novos possíveis caminhos.

Segunda colheita: A força dos saberes madurados

A etapa simboliza a maturação dos saberes. Nesse momento, os dados são revisitados à luz de uma escuta profunda, integrando elementos simbólicos, visuais e narrativos.

Aqui, concretizando a análise das subetapas que correspondem ao *Encontro com o Corpo-Memória*, somadas à subetapa *Ethize*, realiza-se a interpretação dos comportamentos e significados culturais de forma a surtirem efeito para a emancipação social no impacto da pesquisa, ou seja, em sua validade externa (Ollaik; Ziller, 2012).

A comparação análoga ao ciclo agrícola ocorre porque a "segunda colheita" é um momento de amadurecimento, reafirmação do vínculo com a terra e mais consciência sobre os processos de produção utilizados. Na agricultura, depois da primeira colheita, da análise, e do aprimoramento das técnicas, os alimentos tendem a ficar mais robustos, saborosos e completos em nutrientes, pois houve tempo suficiente para que a natureza e o cuidado humano aprimorassem os resultados.

Na análise *ukumelana*, após *o preparo da terra* e a *primeira colheita*, os encontros não são novos, mas amadurecidos pelo tempo, pela história e pela vivência. O

momento representa a consolidação das análises mais profundas e dos sentidos complexos que surgem a partir da escuta mais longa e da convivência mais enraizada.

Assim, depois das colheitas, torna-se possível mergulhar nas tessituras e nos papos-circulares de forma profunda e impressionista (Angrosino, 2009), pois se relacionam e se adicionam aos relatos elementos literários como mitos e lendas, descrições poéticas, autoetnografia, e metáforas para endossar a estrutura narrativa ligada à sua raiz social, econômica e cultural de herança ancestral afrikana e afro-brasileira perpassada através dos tempos pela oralidade.

3.4 O MÉTODO VIVIDO: EXPERIÊNCIA PILOTO DA DISSERTAÇÃO EM QUESTÃO

Como dito anteriormente, a Metodologia *Ukumelana* surge em resposta – pessoal, política e acadêmica – à necessidade de percursos afrorreferenciados para as pesquisas que perpassam a Erer. Assim, estabeleceu-se como uma proposta afrodiaspórica, insurgente e comprometida com a produção de conhecimentos enraizados nas experiências, narrativas, corporeidades e espiritualidades negras.

Este tópico destina-se a apresentar a experiência da MUká aplicada na Dissertação intitulada: "*O corpo tem memória agroecológica": Herança afrikana e saberes do campesinato negro na EJA Quilombola de Lagoa da Pedra (PE)*, de autoria da pesquisadora Viviane Rezende Alves, sob a orientação do professor doutor Wagner Lins Lira.

O trabalho, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGeci), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), foi realizado com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe), e defendido em 26 de fevereiro de 2026, obtendo sua aprovação.

Com o objetivo de investigar as confluências entre processos educativos orgânicos e escolarizados no componente curricular obrigatório do Ensino Médio da EJA Quilombola Pernambucana: *Territorialidades Quilombolas e Agroecologia* (na Comunidade Lagoa da Pedra, município de Bom Conselho), a pesquisa conseguiu envolver teoria, campo e análise respeitando os tempos do território, da memória e da vida comunitária.

Assim, o Encontro com as Raízes Teóricas, vinculado à etapa de preparo da terra, consistiu na inserção da pesquisadora no território epistêmico da pesquisa, dedicada à construção do referencial ideológico, histórico e conceitual do trabalho. Incluiu levantamento bibliográfico, documental e memorial da autora e da comunidade, iden-

tificação de categorias analíticas iniciais e elaboração do Qene, que orientou a leitura dos dados.

Após os primeiros encontros com o Território-Vivente e a emergência de novas categorias analíticas, tornou-se necessário atualizar continuamente o referencial teórico, consoante à lógica espiralada e não linear da MUká.

O Encontro com o Território-Vivente, correspondente à primeira colheita, constituiu a etapa empírica da pesquisa, compreendendo o território como espaço histórico, educativo e produtor de conhecimento. Entre agosto e dezembro de 2025, a Observação Aquilombada, estruturada nas subetapas *Chaza*, *Gxila* e *Ethize*, acompanhou dinâmicas comunitárias, escolares e ligadas ao trabalho, além das narrativas dos(as) interlocutores(as).

O Encontro com o Corpo-Memória, entrelaçado à segunda colheita, correspondeu à etapa interpretativa e simbólica, e não aconteceu concomitantemente ao início do Território-Vivente. Preferiu-se aprofundar os vínculos antes dos contatos individualizados e dos registros das imagens.

A lógica do método permaneceu não linear: teoria, campo e análise coexistiram, retornaram e se reconfiguraram, tornando a pesquisa um movimento espiralado de encontros, no qual cada etapa fortaleceu as demais e a produção do conhecimento se manteve relacional, situada e sensível às temporalidades e memórias negras.

3.4.1 Construção das Categorias-Sementes no Qene

A análise se ancorou na escuta do território, na centralidade das experiências quilombolas e na compreensão de que os saberes produzidos na vida comunitária possuem densidade teórica própria (Chaves, 2022; Carvalho, 2020). As categorias analíticas não foram importadas de modelos eurocêntricos, mas emergiram do encontro entre campo, memória, oralidade e referencial afrocentrado, constituindo-se como Categorias-Sementes.

Inicialmente, as categorias "a priori", surgidas a partir das teorias que fundamentaram a pesquisa (Sousa, Galiazzi, 2017), foram: Quilombo, Coletividade, Herança Afrikana, Saberes Tradicionais, Educação formal, Educação informal, Agroecologia e Organização sociopolítica. Com o contato com o cotidiano do território e com as observações das aulas, novas categorias emergiram, indicando dimensões não antecipadas.

A construção do Qene, apresentado no Quadro 02, orientou a reelaboração das categorias, permitindo uma leitura analítica afrorreferenciada e sensível aos sentidos do território (Santos, 2023; Martins, 2021).

Quadro 2: Quadro de Equivalência Negra-Epistêmica (Qene)

Conceito Eurocêntrico	**Olhar Negrocêntrico**
Dádiva e reciprocidade	Ubuntu
Desenvolvimento territorial	Envolvimento territorial
Educação formal	Conhecimento sintético
Educação informal	Conhecimento orgânico
Espaço geográfico	Território-vivente
Identidade cultural	Ancestralidade
Linearidade	Espiralidade
Conhecimento científico	Saber-fazer ancestral
Organização sociopolítica	Aquilombamento
Práticas comunitárias	Quilombagem
Reflexão coletiva	Quilombismo
Registros documentais	Oralidade-memória
Sustentabilidade	Biointeração

A partir do Qene e do contato com o campo, as categorias se reestruturaram. Mantiveram-se: Agroecologia – representando modos históricos e biointerativos com a terra (Leff, 2002; Nascimento, 2018) – e Ancestralidade, Biointeração e Herança Afrikana, compreendendo saberes *afrikanos* e afro-brasileiros, memória ancestral e relações recíprocas com a natureza (Krenak, 2019; Santos, 2023; Martins, 2021).

Coletividade transformou-se em *ubuntu*; Saberes tradicionais em saberes-fazeres; Educação formal em conhecimento sintético; Educação informal em conhecimento orgânico; e organização política em quilombismo, expressando autonomia, resistência e governança comunitária (Nascimento, 2018; Santos, 2023). Nem todos os conceitos do Qene viraram Categorias-Sementes, pois o quadro serve como guia para ressignificação analítica sensível ao contexto quilombola.

Assim, as Categorias-Sementes que guiaram a análise foram: Agroecologia, Ancestralidade, Biointeração, Colonialidade, Conhecimento Orgânico, Quilombagem, Herança Afrikana, Oralidade, Saberes-Fazeres e *Ubuntu*. A relação entre elas e o Qene não indicou subordinação, mas evidenciou que os saberes quilombolas possuem equivalência epistêmica, reafirmando o lugar da comunidade como produtora de conhecimento. Dessa forma, Categorias-Sementes e Qene estruturaram a análise afrocentrada da agroecologia, educação e territorialidades quilombolas, expressando uma escolha política e epistemológica de reconhecer os saberes negros e comunitários em sua plenitude.

3.4.2 Inserção no Território-Vivente

A inserção no campo seguiu uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, baseada na observação participante como prática de convivência e escuta prolongada (Malinowski, 1978; Geertz, 2008; Minayo, 2005).

A vivência se estendeu além de Lagoa da Pedra, incluindo as comunidades de Rainha Isabel, do Angico, e os municípios de Bom Conselho e Garanhuns, ampliando a compreensão das relações territoriais, fluxos cotidianos e conexões entre comunidades, espaços urbanos e instâncias institucionais (Santos, 2006; Nascimento, 2018).

A inserção no campo ocorreu entre agosto e dezembro, às segundas-feiras, e iniciou tardiamente ao previsto no cronograma da pesquisa devido ao período de chuvas intensas que interditou estradas, respeitando assim o ritmo imposto pelas condições naturais e reafirmando a centralidade do território na vida comunitária (Leff, 2002).

A rotina incluía deslocamento diário, visitas às casas e roçados dos(das) estudantes, auxílio em suas atividades laborais e acompanhamento das aulas, permitindo compreender a escola como extensão do território e espaço educativo ampliado (Freire, 1996; Arroyo, 1999; 2025).

3.4.3 Aproximação às pessoas e suas memórias

O Encontro com o Corpo-Memória insere-se na segunda colheita da MUká, aprofundando analiticamente as experiências vividas no território, compreendendo o corpo como espaço de inscrição da memória, ancestralidade e saberes coletivos (Martins, 2021; Nascimento, 2018; Santos, 2023). O Corpo-Memória mediou a relação entre experiência orgânica e sistematização analítica, reconhecendo o conhecimento como processo encarnado, relacional e situado (Martins, 2021; Nascimento, 2018).

Os procedimentos metodológicos priorizaram a construção gradual da confiança com os(as) interlocutores(as), evitando gravações iniciais e limitando registros visuais a fotografias, para que a convivência precedesse o registro, conforme princípios éticos e freirianos (Brandão, 2007; Freire, 1996). Os papos circulares – rodas de diálogo – ocorreram de forma espontânea e semiestruturada, em conversas informais durante trajetos, deslocamentos, aproveitando o transporte como momento propício à escuta e à partilha (Freire, 1996; Arroyo, 1999). Os temas abordados incluíram a importância da educação quilombola e a origem da agricultura local, alinhando-se à pedagogia freiriana e à valorização da experiência.

As tessituras ocorreram em múltiplos espaços e tempos: caminhadas, visitas aos roçados, intervalos de aula, transporte escolar e conversas virtuais por aplicativos de trocas de mensagens.

Os procedimentos incluíram registros de experiências corporificadas pela Observação Aquilombada, anotações no *kitabu*, filmagens e gravações de práticas agrícolas e escolares. Arquivos de áudio que integraram o corpus analítico foram transcritos com o aplicativo de uso gratuito, o Turboscribe.

O gesto, a prática, o ritmo do trabalho e a memória foram tratados como dimensões analíticas em diálogo com Educação do Campo, pedagogia freiriana, filosofia bantu e estudos sobre memória corporal (Nascimento, 2018; Moura, 2020; Freire, 1996; Ngomane, 2022; Noguera, 2012). Assim, a articulação entre Observação Aquilombada e Corpo-Memória revelou formas coletivas de resistência, permanência e organização quilombola, em consonância com os conceitos de quilombagem e quilombismo (Moura, 2014; Santos, 2015).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRANSEDUCACIONAIS TRANSITORIAIS

Este trabalho não pretende oferecer respostas conclusivas ou encerrar debates, mas almeja afirmar a Metodologia *Ukumelana* como um caminho possível para a construção de outras formas de produzir conhecimento.

Ao assumir um novo eixo epistemológico e metodológico, propôs-se uma ruptura com a linearidade moderna e eurocentrada de pesquisa, deslocando a produção científica para um campo relacional, implicado e atravessado pelas dimensões do corpo, da memória, do território e da ancestralidade.

Assim, a *ukumelana* é constituída como uma metodologia que não separa teoria, método e análise, mas os compreende como encontros que se entrecruzam, se tensionam e se reconfiguram continuamente. Na prática, isso significou caminhar pelos roçados da comunidade, acompanhar a colheita junto às famílias, participar das rodas de conversa e dos momentos de partilha. Cada gesto e cada prática corporalizada se tornaram fonte de aprendizagem, evidenciando que os saberes do corpo-memória sobrevivem e se reinventam cotidianamente, mesmo diante das imposições do mundo colonial ao contemporâneo.

Como contribuição, a dissertação afirma a potência da educação afrocentrada e evidencia que a vivência dos três encontros da MUká inaugura outras possibilidades metodológicas para as pesquisas educacionais. Nesse movimento, ressignifica a etno-

grafia como uma abordagem diaspórica, na qual corpo, memória e ancestralidade são objetos de análise e fundamentos epistemológicos que orientam o fazer científico para além dos limites impostos pela racionalidade moderna e eurocentrada.

Por fim, assim como o movimento espiralar que a sustenta, a MUká permanece em construção, aberta às reconfigurações, aos atravessamentos e às experiências que emergem dos diferentes contextos em que será mobilizada como um gesto contínuo de deslocamento, criação e aquilombamento, inspirado pelos roçados, memórias e pessoas de Lagoa da Pedra, que ensinam, resistem e mantêm vivos saberes ancestrais apesar da colonialidade.

REFERÊNCIAS

AKCELRUD, Alex. "As mil faces da globalização". *Lutas Sociais*, n. 13/14, p. 177-181, 2005.

ANDRADE, Wildes Souza; SARAIVA, Vitória Hellen Cardoso; PREVIERO, Conceição Aparecida. "A agroecologia e povos quilombolas no Tocantins. *Singular. Meio Ambiente e Agrárias*, v. 1, n. especial, p. 6-19, 2023.

ANDRÉ, Marli. "O que é um estudo de caso qualitativo em educação". *Revista da Faaeba: Educação e Contemporaneidade*, p. 95-103, 2013.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

ARROYO, Miguel González. "Os oprimidos resistem às pedagogias hegemônicas e afirmantes de pedagogias contra-hegemônicas". *Revista HistedBR On-line*, v. 25, p. e025031-e025031, 2025.

ARROYO, Miguel. *Educação Básica e movimentos sociais.* Brasília: Articulação nacional por uma educação básica no campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica no Campo, vol 2.

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental:* introdução a uma ideia. Ensaios Filosóficos, 2016.

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade:* notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 93-110, 2009.

ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martyn. *Etnografia: Princípios em prática. Petrópolis-RJ:* Vozes, 2022.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais.* São Paulo: Hucitec, 1993.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. "Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais". *Em tese*, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. Sociedade e cultura, v. 10, n. 1, p. 11-27, 2007.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. *Escravo ou camponês?* O protocampesinato negro nas Américas. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

CARVALHO, José Jorge de. "Epistemômetro: uma metodologia para a descolonização e transformação do currículo das universidades brasileiras". *Pragmatiza*, v. 13, n. 25, p. 302-45, 2023.

CARVALHO, Jose Jorge. "Epistemômetro: uma metodologia para a descolonização do currículo das universidades brasileiras (primeira versão)". *Cadernos de Inclusão*. Publicação do Instituto de Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa INCTI/UnB/CNPq, 2020.

CARVALHO, José Jorge de. "O olhar etnográfico e a voz subalterna". *Horizontes antropológicos*, v. 7, p. 107-147, 2001.

CHAVES, Marjorie Nogueira. "O ofício das raizeiras Cedrinas: práticas de cuidado e modos de fazer ciência contracolonial". *Revista Pluralistas*, v. 9, n. 1, 2022. l

CLIFFORD, Geertz. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

DENG, Lili; NANOR, Julius Nuertey. *Application of the Ghanaian Adinkra symbols in jewelry package design*. 2021.

FERDINAND, Malcom. *Uma ecologia decolonial*: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

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

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro:* modernidade e dupla consciência. 2 ed. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2007.

GODOY, Arlida Schmidt. "Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades". *Revista de administração de empresas*, v. 35, p. 57-63, 1995.

GONZALEZ, Lélia. "A categoria político-cultural de amefricanidade". In: *Tempo Brasileiro.* Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo.* São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

LEFF, Enrique. "Agroecologia e saber ambiental". *Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável*, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002.

LOPES, Nei. *Kitábu:* O livro do saber e do espírito negro-africanos. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005. 336p.

MAINARDES, Jefferson. Pesquisa etnográfica: elementos essenciais. *Pesquisa social:* reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Todapalavra, p. 99-123, 2009.

MALINOWSKI, Bronisław. *Argonautas do pacífico ocidental.* São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar*, poéticas do corpo-tela. Editora Cobogó, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DE ASSIS, Simone Gonçalves; DE SOUZA, Edinilsa Ramos (Ed.). *Avaliação por triangulação de métodos:* abordagem de programas sociais. SciELO-Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. "A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD". *Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, v. 8, 2007.

MIRANDA, Sérgio Gomes de. "Ideologias de Linguagem: uma breve discussão acerca da mudança de paradigmas nas ciências e no ensino da linguagem". *Building the way - Revista do Curso de Letras da UEG* (ISSNe 2237-2075) 11, no. 1 (2021).

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1981.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo.* São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MUNANGA, Kabengele. *Mestiçagem e identidade afro-brasileira.* Cadernos Penesb, v. 1, p. 9-20, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude – Nova Edição:* Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo. documentos de uma militância pan-afrikanista.* Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Uma história feita por mãos negras.* São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

NASCIMENTO, Maria *Beatriz. Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual:* Possibilidade nos dias da destruição. Filhos da África, 2018.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. "Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados". *Pesquisas e práticas psicossociais*, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2006.

NGOMANE, Mungi. *Ubuntu todos os dias.* Best Seller, 2022.

NOGUERA, Renato. "Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva". *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros(as) (ABPN)*, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. "Concepções de validade em pesquisas qualitativas". *Educação e Pesquisa*, v. 38, p. 229-242, 2012.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder e eurocentrismo na América Latina". *Sociologia internacional,* v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODNEY, Walter. *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Serra Nova, 1975.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Mórula editorial, 2019.

SANTANA, Moisés de Melo. "Diversidade cultural, educação e transculturalismo crítico – um rascunho inicial para discussão". *Cadernos de Estudos Sociais,* Recife, v. 36, n. 2, p. 289-307, jul./dez. 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos:* modos e significações. Brasília: Incti/UnB. 2015.

SANTOS, Milton. "O dinheiro e o território". *Geographia: Revista da Pós-Graduação em Geografia*, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. "A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa". *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Capitalismo histórico e civilização capitalista.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2795

"EM CADA ENCRUZILHADA UM ALGUIDAR" PARA "ALIMENTAR A ALMA" E "FIRMAR O CHÃO DA ESCOLA": diálogos sobre culturas, pertencimentos e processos educativos na Baixada Fluminense com a Acadêmicos do Grande Rio[1]

Luiz Rufino[2]
Yasmin Menezes[3]

RESUMO

A cultura, entendida como modo de vida, constitui-se na lavra cotidiana de sentidos, saberes, fazeres e memórias que sustentam suas comunidades. Este texto apresenta diálogos tecidos com a prática cultural do samba na Baixada Fluminense, em especial com as experiências na escola de samba Acadêmicos do Grande Rio, na cidade de Duque de Caxias (RJ). Num dia de ensaio, uma senhora da comunidade afirma: "A Grande Rio é minha casa". A afirmação revela o sentido de pertencimento, acolhimento e segurança, mas também destaca a trajetória até sua chegada no lugar que a acolheu e possibilitou tornar-se sambista. O uso desse relato, junto a outros, busca problematizar como as identidades culturais no contexto das escolas de samba acontecem em tessitura com os vínculos comunitários, territoriais e ancestrais. Como parte de um processo inacabado de investigação, este texto se propõe a ampliar o debate sobre as escolas de samba como protagonistas de modos de educação que acontecem como cultura. Isso é ressaltado na medida que lemos os contextos educativos – e seus processos – como acontecimentos vinculados às invenções cotidianas. Essas reflexões tentam estabelecer diálogos sobre as práticas culturais da escola de samba e seus *cruzos* entre identidades, saberes e pertencimentos comunitários.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura; Antropologia; Escola de samba.

1 Este artigo foi apresentado no evento científico XV Reunião de Antropologia do Mercosul na Universidade Federal da Bahia (Ondina-BA), em agosto de 2025.

2 ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0206-254X - Filiação institucional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - E-mail: luizrfn@gmail.com

3 ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7861-629X - Filiação institucional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - E-mail: yascmenezes@gmail.com

"AT EVERY CROSSROADS, AN EARTHENWARE BOWL" TO "NOURISH THE SOUL" AND "STRENGTHEN THE FOUNDATIONS OF THE SCHOOL": Dialogues on cultures, belonging, and educational processes in the Baixada Fluminense with Acadêmicos do Grande Rio

ABSTRACT

Culture, understood as a way of life, consists of the daily crafting of meanings, knowledge, practices, and memories that sustain communities. This text presents dialogues woven around the cultural practice of samba in the Baixada Fluminense region, specifically focusing on experiences with the Acadêmicos do Grande Rio samba school in the city of Duque de Caxias (RJ). During a rehearsal, a woman from the community declares: "Grande Rio is my home." This statement reveals a sense of belonging, acceptance, and security, while also highlighting the journey that led her to the place that welcomed her and enabled her to become a samba practitioner. By drawing on this and other accounts, the text seeks to examine how cultural identities within the context of samba schools are interwoven with community, territorial, and ancestral ties. As part of an ongoing research process, this text aims to broaden the debate regarding samba schools as key agents of educational modes that unfold through culture. This is underscored by viewing educational contexts—and their processes—as events linked to everyday acts of invention. These reflections seek to foster a dialogue about the cultural practices of samba schools and the intersections of identity, knowledge, and community belonging found within them.

KEYWORDS: Education; Culture; Anthropology; Samba school.

“EN CADA ENCRUCIJADA, UN ALGUIDAR” PARA “ALIMENTAR EL ALMA” Y “AFIANZAR EL SUELO DE LA ESCUELA”: diálogos sobre culturas, pertenencias y procesos educativos en la Baixada Fluminense con la Acadêmicos do Grande Rio

RESUMEN

La cultura, entendida como modo de vida, se constituye en la construcción cotidiana de sentidos, saberes, prácticas y memorias que sustentan a sus comunidades. Este texto presenta diálogos tejidos en torno a la práctica cultural de la samba en la Baixada Fluminense, especialmente a partir de las experiencias en la escuela de samba Acadêmicos do Grande Rio, en la ciudad de Duque de Caxias (RJ). Durante un día de ensayo, una mujer de la comunidad afirma: «Grande Rio es mi casa». La afirmación revela un sentido de pertenencia, acogida y seguridad, pero también destaca la trayectoria hasta llegar al lugar que la acogió y le permitió convertirse en sambista. El uso de este relato, junto con otros, busca problematizar cómo las identidades culturales en el contexto de las escuelas de samba se configuran en estrecha relación con los vínculos comunitarios, territoriales y ancestrales. Como parte de un proceso de investigación inacabado, este texto se propone ampliar el debate sobre las escuelas de samba como protagonistas de formas de educación que se desarrollan como cultura. Esto cobra relevancia al interpretar los contextos educativos — y sus procesos— como acontecimientos vinculados a las invenciones cotidianas. Estas reflexiones buscan establecer diálogos sobre las prácticas culturales de la escuela de samba y sus intersecciones entre identidades, saberes y pertenencias comunitarias.

PALABRAS CLAVE: Educación; Cultura; Antropología; Escuela de samba.

1 CONVERSAS QUE ABREM ENREDOS

Este texto aponta alguns caminhos, ainda inconclusos, que permitem dissertar acerca da prática cultural do samba no contexto das escolas de samba, as identidades sambistas, suas práticas de saber e suas pertenças comunitárias. Elegemos tecer uma trama fiada em conversas feitas ao longo do período de ensaios da escola de samba Acadêmicos do Grande Rio[4] em Duque de Caxias, Rio de Janeiro.[5]

As conversas são o fio condutor do curso teórico/metodológico apresentado no texto. Essas conversas ressaltam as inventividades nos cotidianos praticados por diferentes formas de saber/fazer que revelam o contexto cultural, também tempo/espaço educativo. Os diálogos apresentados se organizam como narrativas que foram conduzidas e pinceladas pelo fazer etnográfico. A educadora Inês Barbosa de Oliveira (2010) e a antropóloga Mariza Peirano (2014) dão o tom teórico do que aqui aparece como aquilo que chamamos de "conversa sambista". As narrativas, aqui, são lidas como formas de conhecer e expressar saberes cotidianos, portanto, pensá-las nesse chão etnográfico é vislumbrá-las como saber/fazer científico (Oliveira, 2010; Peirano, 2014).

O cotidiano das escolas de samba é um território ativo e vivido ao longo de todo ano – não apenas durante a semana de Carnaval. Isso ocorre porque o ciclo carnavalesco é estruturado em etapas complexas e necessárias para o desenvolvimento pleno da festa. Escolha de enredo, lançamento da sinopse do enredo, disputa de sambas-enredo, ensaios e desfile são algumas das etapas consideradas mais importantes para a comunidade das escolas de samba.

Esses processos e marcos não são os únicos no ano carnavalesco, sobretudo quando considerada a produção profissional do Carnaval. Como exemplo, podemos destacar o lançamento dos protótipos de fantasias, o contato entre compositores e carnavalesco para tirar dúvidas, a produção de alegorias e fantasias, entre outros processos que podem variar de uma agremiação para outra. Entretanto, nos ateremos a tratar da experiência cotidiana a partir do chamado "chão da escola" (de samba), categoria firmada pelo antropólogo Vitor Pimenta (2019). Sua leitura é de que esse lugar – o chão

4 O Grêmio Recreativo Escola de Samba (G.R.E.S.) Acadêmicos do Grande Rio é uma escola de samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro, fundada em Duque de Caxias por sambistas do local em 22 de setembro de 1989. A partir desse momento do texto, preferimos adotar o uso do nome "Grande Rio" por ser a forma usada convencionalmente no contexto sambista.

5 Duque de Caxias é uma cidade que compõe a região da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro. A partir deste momento, adotaremos no texto o uso do nome de forma reduzida, "Caxias", para se referir a cidade, por ser a forma corrente utilizada pelos próprios moradores.

da escola de samba – "é constituído pela base da comunidade do samba, a partir do sentimento de pertencimento" (Pimenta, 2019, p. 68) com a agremiação.

A expressão "chão da escola" de Pimenta (2019) é trazida como uma categoria nativa das escolas de samba. É comum ouvir que uma escola de samba "tem chão" quando se quer dizer que ela possui comunidade forte e o mesmo em casos negativos, quando se diz que uma agremiação "não tem chão" para se referir a agremiações com comunidades menos atuantes. Como tratado por Pimenta (2019), a expressão indica a base constitutiva da escola de samba, onde se praticam e se assentam os sentidos de pertencimento das agremiações carnavalescas. A expressão também pode ser atribuída para ler outros contextos educativos, especialmente o chão do ambiente escolar (Pereira, 2017).

Dessa forma, interessa-nos considerar as comunidades das escolas de samba (Pavão, 2005; 2009; Lopes; Simas, 2019) como parte basilar das experiências nos ciclos carnavalescos. Entre as etapas citadas, o período de ensaios de quadra e de rua, realizados nos territórios em que cada escola de samba atua, ocorre durante aproximadamente seis meses, em média.[6] A fase de ensaios se impõe como protagonista no ciclo do Carnaval, pois além de preparar os componentes e agremiação como um todo para o desfile, permite que a comunidade se encontre como coletividade e estabeleça relações e vínculos comunitários.

O início ocorre em meados do segundo semestre do ano e segue até as vésperas do Carnaval. É nessa fase em que se demanda um esforço comunitário considerável em relação aos outros em todo o ano carnavalesco.[7] Talvez seja o momento de todo o ciclo que guarde maior investimento das comunidades de cada agremiação, que firmam um compromisso duplo. Ao praticar os ensaios das agremiações, cada componente fortalece a comunidade à qual se vincula, pelo aprimoramento da própria disputa carnavalesca, mas também por fundamentar os sentidos da escola de samba: alimentar os vínculos comunitários e territoriais a partir da presença, do corpo, das relações e do pertencimento.

Conforme os desfiles se aproximam, os sentimentos e relações dos praticantes se intensificam profundamente e se instaura certa tensão para afirmação do retorno do investimento imprimido pelos sambistas, da busca pelo título ou primeiras posições.

---

6 Com exceção dos segmentos que se preparam ao longo de todo o ano, como bateria, mestre sala e porta bandeira, comissão de frente etc.

7 Como sugerem Simas e Fabato (2015), o ano carnavalesco não se encerra na Quarta-feira de Cinzas, mas recomeça na quinta-feira após o carnaval. Isso indica que o Carnaval das escolas de samba possui um calendário próprio.

Evidencia-se sobretudo uma alegria e efusão coletiva na possibilidade de consagrar todo o trabalho do "chão da escola" (Pimenta, 2019) na avenida.

As conversas que emergem desse momento carnavalesco exprimem a profundidade do cotidiano em que os praticantes da escola de samba estão inseridos: no próprio mundo das agremiações, mas também em um mundo um pouco maior, em que se sublimam as violências e traumas da experiência colonial no Brasil.

É necessário destacar que este trabalho também se ancora nas bases da crítica ao colonialismo, especialmente no que tange à *descolonização* de Frantz Fanon (1968). Nesse sentido, entender que o primeiro lugar do ataque colonialista se deu no corpo (Fanon, 1968) é parte fundamental para pensar as escolas de samba como parte dessa crítica e reivindicação por descolonização.

Para "vencer demanda"[8] na guerra colonial, Luiz Rufino (2021, p. 28) sinaliza: "a batalha é fundamentalmente uma esfera na ordem da mandinga". Isso significa dizer que essa guerra se dá em múltiplas dimensões, mas também possibilita pensar que a implicação das escolas de samba com a vida dobra, confronta, desencadeia as aparições cotidianas do assombro colonial que permanece como um contínuo de violência.

Essas entidades centenárias perduram através da reexistência do mesmo corpo outrora atacado. Ainda diante do modelo de violência alicerçado no racismo, as escolas de samba atuam e se reinventam diretamente no contra-ataque pela via do corpo. Como uma resposta das comunidades negras e subalternas, apontada por Lélia Gonzalez (2024), a "intérprete do Brasil", como é chamada por Raquel Barreto no prefácio do mesmo livro (Gonzalez, 2024), aponta que a criação das escolas de samba são uma resposta da comunidade negra às reformas cariocas no final dos anos 1920 (Gonzalez, 2024). Para nós, as escolas de samba como cultura se apresentam como enfrentamento ao colonialismo.

Este trabalho também é apresentado como uma pesquisa praticante que encontra sua orientação ética e estética no praticar o cotidiano das culturas da afro-diáspora. Assim como a abordagem metodológica de Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2018) se forja na disponibilidade à aprendizagem no cotidiano dos terreiros, a pesquisa praticante acontece no cotidiano vivido.

Nossos diálogos com as escolas de samba são também parte de diálogos maiores com as práticas culturais afrodiaspóricas. Apresentam-nos, ainda que provisoriamente, como praticantes de um cotidiano que está a se inventar a todo momento. Que, assim como no caso do pesquisador cambono, pratica um "saber/fazer aberto" (Simas; Rufino, 2018, p. 37).

8 Expressão alusiva ao título do livro de Luiz Rufino (2021) citado na sequência.

Essa perspectiva desloca qualquer possibilidade de afirmação ou de certezas para considerar a condição de inacabamento, diante dos saberes evocados no cotidiano da escola de samba Acadêmicos do Grande Rio. Como produto da diáspora africana, a escola de samba de Caxias guarda ancestralidades, saberes e memórias que também nos guiarão aqui.

No dia que marcava o último ensaio de rua da escola antes do Carnaval, na avenida Brigadeiro,[9] as conversas giravam em torno de orientações teórico/metodológicas. Foi quando uma senhora da comunidade disse que, entre outras coisas, a Grande Rio era "sua casa". Sua afirmação localiza a escola de samba na possibilidade de ser pensada como casa, signo que guarda a profundeza do cuidado.

A narrativa da sambista destacou os cursos da experiência de sua chegada em Duque de Caxias-RJ como lugar que, mesmo "banhado pelas águas de mangue", a acolheu e possibilitou tornar-se sambista. Este relato, junto a outros, busca problematizar como as identidades sambistas, dentro do contexto das escolas de samba e da festividade do Carnaval, acontecem dentro de uma relação com vínculos comunitários e territoriais.

Junto das conversas com sambistas, este trabalho também será orientado por enredos e sambas-enredo como literaturas ou, nos termos de Leda Maria Martins (2021), *oralituras* produzidas pela própria escola de samba. Os carnavais abordados na conversa são os de 2005 e 2022, cujos temas foram, respectivamente, "Alimentar o corpo e a alma faz bem" e "Fala, Majeté! Sete chaves de Exu".

Também entram nesse diálogo as referências bibliográficas que versam sobre educação, território, identidade e encruzilhada. Lemos os contextos educativos, seus processos e práticas de saber como acontecimentos vinculados à cultura dos cotidianos. Não apenas como alegorias de um itinerário etnográfico, mas como tessituras de educação e saber.

2 ALIMENTAR O CORPO E A ALMA FAZ BEM

O esquenta nos domingos de ensaio começam na Praça Humaitá, em frente ao Carrefour da avenida Brigadeiro. Muita gente chega mais cedo do que a saída do cortejo para se preparar tomando uma cerveja gelada e se apropriando das últimas

9 Os ensaios de rua das escolas de samba costumam ocorrer em localidades próximas à sua quadra. No caso da Grande Rio, os ensaios de rua acontecem na avenida Brigadeiro Lima e Silva no bairro Jardim 25 de Agosto, em Duque de Caxias (RJ). A avenida é marcada por ligar a Rodovia Washington Luiz (BR-040) ao centro da cidade, numa distância de pouco mais de um quilômetro. No período dos ensaios, tem um trecho fechado por algumas horas pela guarda municipal da cidade para que os ensaios semanais ocorram nela.

fofocas do dia. Entre os ambulantes, a barraca do Guanabara, clássico vendedor de bebidas e cachorro-quente,[10] é uma das mais famosas. Diferente do ensaio de quadra em que o comerciante vende cachorro-quente, no de rua ele vende apenas bebidas, por conta do deslocamento ao longo da avenida.

Em qualquer que seja o ensaio, o público cativo do Guanabara é o povo dos segmentos da escola[11] compostos por componentes mais antigos, como: a velha-guarda, as alas dos compositores e das baianas. No último domingo de ensaios de rua para o carnaval de 2025, a ala de compositores estava em peso "esquentando" e se preparando para o ensaio em sua barraca. Entretanto, Guanabara, que é mais de ouvir do que de falar – talvez por isso receba só a nata sambista em sua barraca –, estava nervoso porque sua ajudante o havia "deixado na mão" e seu gelo estava acabando, deixando as cervejas quentes.

Toda hora alguém da ala dos compositores ia até o isopor do vendedor para pegar mais cerveja. Alguns faziam piada sobre a cerveja quente, mas não compravam em outro lugar. O que não se esperava era que uma criança ia sair do meio do grupo de "coroas". A menina pediu um refrigerante e a avó que vigiava fez sinal positivo para liberar a bebida. É muito comum os componentes mais velhos das agremiações levarem filhos e netos para conviverem no cotidiano. Mas o que chama atenção nessa neta da compositora é que, além de acompanhar a avó, ela também fazia parte da ala de compositores.

A menina, que está sempre trajada com a camisa da ala de compositores, veste também bermuda e sapatos fechados brancos, elementos do traje tradicional dos bambas. Sua estética, composta pela vestimenta, também se firma na postura atenta e língua afiada, sobretudo quando questionada sobre sua jovem presença numa ala que não é pensada para crianças. Ela prontamente afirma: "tudo bem, mas eu sou compositora da Grande Rio".

A esperteza e prontidão na fala da menina brinca com a falta de traquejo de quem parece não conhecer os ensinamentos das escolas de samba. Enquanto muitos não sabem como chegar numa agremiação carnavalesca, a menina-criança, que também é porta-bandeira mirim na Pimpolhos – escola mirim da Grande Rio

10 Apelido do ambulante, em referência ao supermercado Guanabara, onde o vendedor já teve uma barraca de cachorro-quente que ficava em frente à unidade Duque de Caxias.

11 Uma categoria nativa das escolas de samba, que tem por segmento seus diferentes grupos que compõem a escola, como os citados acima: velha-guarda, baianas, compositores, mas também bateria, comissão de frente, alegorias, entre outros. Há de se destacar que segmentos são diferentes de quesitos, que são critérios de avaliação de um desfile. É possível que alguns segmentos sejam também quesitos como, por exemplo, bateria e comissão de frente.

– ensina que brincar com palavras não é só coisa de adulto. Ser poeta no/do samba é também saber quem a pessoa é. Sua resposta brinca com o fato de ser nova e poder fazer do samba brinquedo. Ela joga quando se senta na mesa com gente grande, segura o caderninho de anotações da avó e apresenta o pavilhão no giro e bailado de porta-bandeira mirim.

A avó da menina, que nos anos 1990 bateu na porta de um dos presidentes da agremiação para pedir fantasia para desfilar, virou quase trinta anos depois uma das responsáveis pela ala dos compositores. Em seu caderninho de anotações, ela organiza as listas das finanças da ala e escreve seus versos de samba – ainda que poucas vezes tenha participado das disputas de samba-enredo. Em seu caderninho, a senhora rascunha composições, mas também se responsabiliza por grafias de uma liga comunitária.

Chamada de dona Lúcia[12] a avó da menina teceu seu vínculo comunitário com o território de Duque de Caxias bem antes da Grande Rio. Cearense "de Fortaleza mesmo",[13] ela faz parte da população duquecaxiense que migrou para Caxias a partir da década de 1950. A cidade marcada pela presença abundante de migrantes nordestinos, especialmente cearenses e paraibanos, que disputam majoritariamente o censo das ruas[14] com os mineiros e capixabas.

Com apenas dois anos de idade, ela e seus pais iniciaram um projeto coletivo de migração familiar. Nesse fluxo, eles passaram a morar no bairro Jardim Leal, na região conhecida como Bananal, na cidade de Duque de Caxias. Por serem os primeiros da família a residir na cidade, havia uma ausência de rede de apoio familiar,[15] que nessa época se expressava em acolhimento e mínima garantia de estabilidade pós-migração. É comum ouvirmos que a casa dos primeiros familiares que se estabeleciam como retirantes servia de base para os próximos migrantes (Costa, 2020).

---

12 Os nomes das sambistas interlocutoras que possuem informações compartilhadas, através das conversas presentes neste trabalho, foram substituídas por nomes fictícios.

13 A cidade de Duque de Caxias é marcada por uma forte presença de migrantes nordestinos. Como exemplo, podemos destacar a feira livre da cidade conhecida por ser formada por uma diversidade de migrantes nordestinos. Ela é considerada uma das maiores feiras da América Latina. Na revista eletrônica Lurdinha: Duque de Caxias para Estômagos Fortes, Márcio Bertoni (2011) declarou que "o nordeste [...] parece caber na feira de Caxias", indicando a imensidão e diversidade que, assim como na região, cabe na feira.

14 Recurso estilístico usado para tratar mimetizar a retórica presente na fala popular caxiense.

15 Por ausência de referência, buscamos exprimir que, nesse contexto de migração para o Rio de Janeiro, os primeiros familiares de uma família retirante chegavam, muitas vezes, sem referência de local para moradia, emprego, entre outras. É comum ouvir entre as famílias migrantes que o primeiro grupo retirante a se estabilizar passava a acolher outros familiares que chegavam à casa daqueles que vieram antes.

Ainda que eles não tivessem essa referência familiar, eles contaram com a ajuda de uma vizinha, Verinha. Por muitas vezes, era a vizinha quem dava de comer à família, mesmo sem ter comida na dispensa para alimentar os filhos no dia seguinte. Ainda que Vera não tivesse boas condições financeiras, a vizinha de barraco "dava de comer e cuidado", como conta Lúcia em conversa na barraquinha do Guanabara.

Com o tempo, a família de Lúcia se mudou para outro bairro e, com poucos recursos de comunicação como na atualidade, as famílias perderam contato. Só que, não coincidentemente, anos depois Lúcia e Verinha se reencontraram. Na escola de samba Grande Rio, mais de dez anos depois, as duas mulheres se reencontraram formadas pelas experiências da vida. Naquele momento, ao contrário do primeiro contato delas, foi Lúcia que pôde ser rede de apoio de Verinha e teve o que oferecê-la.

A senhora da comunidade da tricolor caxiense foi desfilante de ala por alguns anos, passou dez anos na ala de baianas e depois foi para a velha-guarda. Durante os anos de Grande Rio, Verinha foi envelhecendo e amadurecendo a ideia de que não cabia a ela, uma mulher que já trabalhava muito, ainda ter que "ficar carregando fantasia pesada de baiana". Depois como velha-guarda, também reavaliou sua presença pois demandava um investimento financeiro, entre shows e roupas de alfaiataria, investimento com o qual ela não tinha condições de arcar.

Ali, Verinha não precisava de doação de alimentos, mas com seus oitenta e tantos anos, passou a reavaliar sua presença na escola de samba. Ela precisava de um padrinho – ou madrinha – como dito na expressão popular.[16] Por não se ver mais em nenhuma função das que já tinha ocupado, ainda que tenha muitas amizades espalhadas pela escola, ela precisava de alguém com conhecimento para estimular sua permanência. A presença de Verinha, especialmente pelos seus anos dedicados à agremiação, era necessária para a agremiação. Ela, porém, não considerou levar a situação ao conhecimento de algum dirigente ou representante da administração da escola.

Foi quando Lúcia, a avó da criança compositora, que havia sido alimentada por Verinha, agora podia partilhar outro tipo de "alimento" com ela. Como vice-presidente da ala de compositores e comprometida com a pessoa que lhe deu de comer, Lúcia chamou Verinha para somar na ala dos compositores. Verinha, que não escrevia sambas-enredo, seguiu nas composições de poesias cotidianas e ancestrais de Caxias.

16 A expressão popular "quem tem padrinho não morre pagão" é acionada para referenciar a prática de possuir pessoas de referências que podem ser assumidas como padrinhos ou madrinhas no cuidado cotidiano.

As amigas sambistas nos ensinam, assim como a Grande Rio em seu samba-enredo[17] de 2005 que "alimentar o corpo e a alma faz bem". O enredo, de mesmo nome que o trecho citado, é de autoria do carnavalesco Roberto Szaniecki. Ele propõe alimentar o corpo e a alma de "sentidos, rituais, comidas, cultura, saber e artes", como afirma no livro intitulado *Abre-alas da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro* (Szaniecki, 2005, p. 228).

O enredo e o samba-enredo de 2005, vinculado com a narrativa das sambistas, falam do alinhamento no compromisso da Grande Rio com a alimentação da comunidade de Caxias. As bases da escola de samba Grande Rio se constituem de relações afetivas e alteritárias que nutrem "o corpo e a alma". Tanto de relações como a da neta que aprende acompanhando a avó, quanto da criança que deu de comer à vizinha tempos depois dela ter sanado sua fome, num movimento de quem acertou ontem com a pedra que só jogou hoje.[18]

O aforismo africano supracitado trata da presença de Exu nos diferentes tempos, espaços e, por que não dizer, mundos. Em diálogo com as narrativas das sambistas, ele mostra que as escolas de samba se organizam no que a intelectual Leda Maria Martins (2021) vai chamar de tempo espiralar. Modo que ritma a "transgressão da concepção de tempo como linearidade absoluta" (Martins, 2021, p. 30). Logo, o tempo das escolas de samba se movimenta espiralado como narrativa, poética, linguagem e estética.

Dessa forma, as narrativas sambistas no cotidiano da Grande Rio dançam numa reivindicação comunitária diante do tempo. Desde o fortalecimento de um elo coletivo, mas também na possibilidade de evidenciar as escolas de samba assentadas num fundamento educativo, de saber corporal, da ancestralidade e da memória. Ainda que muito se questione sobre as bases formativas da Grande Rio, as narrativas da escola de samba, que também são do território, nos levam a dizer: o fundamento da Grande Rio são os ancestrais de Caxias.

3 LÁ NA ENCRUZA ONDE A FLOR NASCEU RAIZ

A ancestralidade caxiense se presentifica como sendo de matriz indígena e africana (Bezerra, 2024). Quando pensamos o fundamento da escola de samba Grande Rio a partir dos ancestrais de Caxias, estamos nos propondo a acolher a sugestão de

17 O samba-enredo é de autoria dos compositores: Barbeirinho, Competência, Bitar, Marcelo, Levi, Licinho, Deré, Mingal, Leleco e Ciro.

18 Aforismo africano para pensar o movimento e temporalidade de Exu, que produz uma ação que atravessa a percepção de tempo ocidental e linear de passado, presente e futuro.

Nielson Bezerra (2024) para "encontrar os significados ancestrais desse chão e transformar essas experiências em histórias e memórias educativas" (Bezerra, 2024, p. 14).

Dessa forma, as narrativas das escolas de samba e do território possibilitam constituir o repertório de uma "prática/teoria/prática" (Alves, 2008, p. 15) educativa. Elas mobilizam sentimentos que constituem também o trânsito entre os diferentes espaços. Isto é, uma forma de considerar o próprio território como vivência numa experiência de travessia e movimento que constitui as escolas de samba.[19]

Os praticantes dessa terra/território convivem com migrações desde o tempo dos ancestrais (Bezerra, 2024, p. 16). Assim como Lúcia, sobre a qual falamos anteriormente, Verinha, a vizinha e amiga, também é uma mulher migrante. Talvez isso, e as necessidades da existência, as tenha aproximado. Mas podemos pensar que o reencontro das duas na Grande Rio é parte de um encontro maior, um encontro ancestral com o território.

Verinha também ocupava os afamados banquinhos do ambulante Guanabara naquele domingo de ensaio da Grande Rio. Com seu traje completo de compositora, ela externava uma beleza irradiante complementada por um adereço carnavalizado de flor dos cabelos. Ali, com seus oitenta e tantos anos, contava que sua vinda para Duque de Caxias teve origem em Juiz de Fora-MG e sua chegada guarda memórias que fluem nas águas desse grande rio.

Ao chegar em Caxias, foi recepcionada por água. De fato, a cidade do recôncavo da antiga Guanabara é margeada e atravessada por muitos rios os quais confluem entre si e "transbordam sempre que há necessidade de conversar com a terra".[20] Essa relação de inteireza orgânica traduz o que Verinha expressa quando diz que a cidade estava "banhada pelas águas de mangue" quando ela chegou. Em sua chegada, segundo ela, o trecho conhecido pela praça do Teatro Raul Cortez[21] "era só água". Na verdade, "a cidade era embaixo d'água. A avenida ali era tudo água. Ou melhor, mangue, né?"

---

19 Essa reflexão se deu através da fala pública do carnavalesco Leonardo Bora durante entrevista para o Podcast "SambaPod". A fala trata da forma que ele analisa os próprios enredos carnavalescos que constrói, geralmente junto do parceiro carnavalesco Gabriel Haddad. Ele diz pensar os enredos como território, vivência, trânsito, travessia, movimento, de modo que integrem essas diferentes percepções na construção de narrativas carnavalescas que possuam um movimento e um pertencimento brasileiros.

20 Trecho elaborado a partir do pensamento do lavrador e quilombola Antônio Bispo dos Santos, acerca da confluência entre rios, mas também demais naturezas e existências (Bispo dos Santos, 2015; 2023).

21 Praça que fica localizada no coração de Caxias, entre uma de suas principais vias e o calçadão. Seu nome vem da presença do Teatro Municipal Raul Cortez e da Biblioteca Leonel de Moura Brizola, equipamentos arquitetados por Oscar Niemeyer. A praça também é chamada de Praça do Pacificador, uma homenagem colonialista ao reconhecido Duque de Caxias, Luís Alves de Lima e Silva, o patrono do exército brasileiro.

O começo dessa "confluência" (Santos, 2015) com o novo território é marcado pela mais singular possibilidade de se apresentar para alguém. Iria ser criado um vínculo tão profundo que possibilitará a sua acolhida e ali estabelecer a sua casa. Verinha fez do território casa quando, nesse enredo de vida, movimenta sua condição de existência em busca do diferente. Ainda criança, ela e a família se "reterritorializaram" nessa complexa liga comunitária, que não é só humana. Por isso mesmo fala-se de rios, raízes, mangues e mundos.

Além de construir um vínculo comunitário – como tratado na primeira parte deste texto –, essa senhora estabeleceu um vínculo territorial. Ao longo de algumas décadas, ela territorializou sua existência através das manifestações sambistas na cidade. Isso significa dizer que ela fez casa e formou família, mas também fez muito samba e carnaval.

Ainda criança, ela foi, durante anos, baianinha de um bloco de enredo, no Centenário, bairro que "é uma espécie de Madureira caxiense, pois tem de tudo", como fabula Heraldo HB, mestre da cultura caxiense em conversa miúda cotidiana[22]. Entre outras experiências sambistas, Verinha viu a Grande Rio ser criada e recriada[23] e fez parte disso. Seu percurso na escola de samba triangula a conexão entre corpo, escola de samba e território. Além disso, destaca os cursos da experiência de sua chegada em Caxias como lugar que a acolheu e possibilitou tornar-se sambista.

Verinha chama atenção para o fato de a agremiação tricolor de Caxias ser o lugar em que ela pode ser alguém, onde seu compromisso é tomar uma cerveja, rir com os amigos e brincar carnaval; onde não existem as cobranças em ser a mãe, avó, bisavó, ou funcionária aposentada que "serve cafezinho" para os doutores. A narrativa apresentada pela interlocutora conta sobre como ela, uma mulher idosa e negra, estabelece uma relação de cuidado com o outro, no âmbito familiar e profissional. Relação que na Grande Rio é diferente.

Em casa, ela é a figura mais velha da família, que assume o compromisso pelo cuidado do coletivo, mesmo trabalhando fora. Ela conta que faz comida quando não está muito cansada e cobra dos filhos o acompanhamento dos estudos dos netos e bisnetos, para que "sejam alguém na vida". No trabalho, ela é copeira no mesmo escritório de Direito em que trabalhou durante décadas e foi aposentada formalmente. Dessa forma, mesmo com mais de oitenta anos, ela expressa que seu chefe, o dono do escritório,

22 Heraldo HB é um animador cultural, escritor e realizador audiovisual. Lenda viva da cidade que guarda nas conversas e memória uma infinidade de narrativas do cotidiano da cidade de Caxias.

23 Referência ao fato da primeira escola de samba Grande Rio ter sido criada em 1971 e depois ter integrado a junção com a Acadêmicos de Duque de Caxias, para tornarem-se Acadêmicos do Grande Rio, em 1988.

ainda "precisa muito" dela, pois possuem relação como se fossem uma "família". Ele é descrito por ela como um senhor idoso, que tem enfrentado problemas de saúde e, especialmente por isso, precisa dos seus serviços, servindo cafezinho e auxiliando no que for necessário.

Essa dimensão familiar e profissional da narrativa da senhora precisa ser evidenciada em nosso argumento sobre o vínculo comunitário e territorial da sambista, pois, ainda que não constitua a proposta inicial do texto, ela evidencia as condições das relações raciais, de gênero e sociais em que os sujeitos praticantes das escolas de samba estão inseridos. Nesse sentido, a interlocutora Verinha compartilha os contextos em que ela vive justamente quando não está na escola de samba.

A condição que ela exerce nos contextos supracitados dialoga com o problema brasileiro lido pelas chaves do racismo e sexismo na cultura, feito na obra de Lélia Gonzalez, intelectual e intérprete do Brasil. Quando Gonzalez (1984) trata do cotidiano das mulheres negras na cultura brasileira, ela ressalta que há um projeto de Brasil que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre este grupo, do ponto de vista da sexualização presente no carnaval ou no cotidiano, que transfigura as mulheres negras em empregadas domésticas.

No caso de dona Verinha, uma senhora, a análise de Gonzalez (1984) não se aplica no que se refere a figura da "mulata", pois o envelhecimento também redireciona a forma em que o racismo e o sexismo vão operar. No que se refere à figura da doméstica, no entanto, a análise da autora se faz mais que atual:

> Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí, ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. [...] é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha (Gonzalez, 1984, p. 230-231).

O trabalho da interlocutora não se configura como serviço doméstico. Porém, ao contar sobre atividades como servir cafezinho, auxiliar no que os advogados precisam e se perceber parte da família, Verinha apresenta uma preocupação e compromisso que superam o vínculo de trabalho, apontando um vínculo afetivo engendrado na responsabilização sobre ela. Essa prestação de serviços que excede o vínculo contratual

demonstra uma característica fundamental presente na herança da experiência colonial em relação ao trabalho feminino negro apontado por Gonzalez (1984).

Nesse sentido, ao contar sobre suas relações fora da escola de samba, a interlocutora nos permite adentrar em discussões que são constitutivas da cultura brasileira e dizem respeito às agremiações carnavalescas. Além disso, permite também acompanhar como as narrativas dos praticantes vão enunciar sobre a forma que eles compreendem e se relacionam com as escolas de samba.

Quando Verinha retorna a falar da Grande Rio, a pergunta é lançada: "O que é a Grande Rio pra você?". Ela, de pronto responde: "Aí, a Grande Rio é tudo na minha vida, é minha alegria, minha casa". Sua fala destaca o lugar de intimidade, pertencimento, aconchego e segurança vinculado à ideia de casa, mas também reivindica o princípio da alegria que, nos festejos da afro-diáspora e nos próprios estudos do pensamento social brasileiro, são fundamentais.

Ao dizer, entre outras coisas, que a escola de samba é sua casa, Verinha desperta uma reflexão acerca dos sentidos que a casa exerce para ela. Como a escola de samba pode ser casa ao mesmo tempo que ocupa um lugar diferente da própria casa e do trabalho? Por que a Grande Rio, lugar onde ela afirma poder beber e rir com amigos, ou seja, exercer sua liberdade, é também lido como casa? Isso levando em conta que sua casa, onde mora com a família, e o escritório em que trabalha, são lugares onde ela possui como referência familiar.

As discussões acerca da categoria "casa" estão muito presentes no imaginário social, mas também na literatura e nos estudos sobre o pensamento social brasileiro. Por isso, cabe pensar que, ao ler a escola de samba como casa, Verinha dribla os "domínios sociais básicos" (Da Matta, 1997, p. 94) de que o binômio casa e rua devem estar em contraposição. Não por negar as convenções que eles imprimem, mas por negaceá-las. A interlocutora não apazigua o conflito entre lugares, pois, assim como a educação (Rufino, 2021, p. 11), a escola de samba se instaura na possibilidade de invenção.

A escola de samba Grande Rio se faz casa em um território "entre" mundos, no terceiro espaço que emerge entre casa e rua. Dessa forma, Verinha mostra o que ela também está descobrindo ao viver a trama comunitária fincada no território. O fundamento disso se faz "lá na encruza, onde a flor nasceu raiz".[24] A encruzilhada emerge como lugar em que há possibilidade de a flor nascer raiz, em que a dimensão criativa se faz no "entre", pois é também o lugar em que se guarda os sentidos da escola de samba. Rufino (2019) aponta:

---

24 Trecho do samba-enredo da Acadêmicos do Grande Rio 2022, de composição de: Gustavo Clarão, Arlindinho Cruz, Jr. Fragga, Claudio Mattos, Thiago Meiners e Igor Leal.

> A encruzilhada-mundo emerge como horizonte para credibilizarmos as ambivalências, as imprevisibilidades, as contaminações, as dobras, atravessamentos, os não ditos, as múltiplas presenças, sabedorias e linguagens, ou seja, as possibilidades. Afinal, a encruza é o umbigo e também a boca do mundo, é morada daquele que tudo come e nos devolve de maneira transformada (Rufino, 2019, p. 18).

Em *Cazuá: onde o encanto faz morada*, Luiz Rufino (2024) se lança a compartilhar reflexões acerca da categoria casa, lugar em que se pode ler o Brasil a partir de conversas miudinhas e narrativas das mais variadas que acontecem nos terreiros, quintais, ruas e em tantos outros locais em que se faz morada. Nesta obra, o autor aponta:

> É na encruza que se dinamizam os poderes que reinventam a vida, que o estrondo da gargalhada explode no pé de nossos ouvidos, e, mareadas nas nuvens de fumaça, nossas certezas e ambições se desmantelam. O corpo cambaleia, busca um novo arranjo, possível somente na ginga. A encruzilhada é o lugar onde se destroem as certezas (Rufino, 2024, p. 42).

A encruzilhada é o lugar onde se destroem as certezas, por isso é morada daquele que tudo come e devolve de maneira transformada (Rufino, 2019; 2024). Sendo o lugar das possibilidades e morada de Exu, permite que a Grande Rio também exista nela, a partir da afirmação do seu próprio compromisso educativo com o território. Quando a agremiação canta: "em cada encruzilhada (de Caxias) um alguidar",[25] o dono da encruzilhada firma seu acordo com ela. Mas considera a trajetória da escola e, diante de seus termos, gargalha da tirania de quem achou que ia de primeira.

Não é porque Exu é o primeiro que a Grande Rio ia jogar a pedra e acertar ao mesmo tempo. Então, pela segunda vez após a negociação, a escola de samba mostra que não desperdiçaria seu combinado pactuado na palavra enunciada na rua. Por isso, chama Caxias para cantar afirmando que saudar Exu "é poesia na escola ou no sertão", que sua presença na encruzilhada o faz "a voz do povo, profeta das ruas", de "tantas Estamiras desse chão".

A Grande Rio, a partir de seu enredo "Fala, Majeté! Sete chaves de Exu", do carnaval de 2022, de autoria de Gabriel Haddad, Leonardo Bora e Vinícius Natal, assenta seu compromisso com as encruzilhadas de Caxias e com o saber do corpo, sobretudo d'aqueles sujeitos subalternizados como Estamira e o próprio signo Exu. Ela

25 Trecho do samba-enredo da Acadêmicos do Grande Rio 2020. Composição de Derê, Rafael Ribeiro, Robson Moratelli e Toni Vietnã.

se inscreve como potência da encruzilhada, o *cruzo* (Rufino, 2019). Que se faz "atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem" (Rufino, 2019, p. 18).

Dessa forma, junto à reivindicação da Grande Rio como encruzilhada, também percebemos a possibilidade de alargamento da subjetividade no que tange à "prática/teoria/prática" educativa. Narrar contextos educativos, seus processos e práticas de saber como acontecimentos vinculados à cultura dos cotidianos é transgredir a forma de se pensar e fazer educação. Não como algo fixo e estático diante de seu caráter catequizante, mas como "radical de vida" (Rufino, 2021).

Logo, pensar escola de samba como encruzilhada é pensá-la como educação. Para isso, é necessário vislumbrar o compromisso da Grande Rio com a vida, em toda sua diversidade. Pois entendemos educação como aquilo que "emerge como um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença, dúvida, vivência e partilha" (Rufino, 2021, p. 11). Sentidos que abarcam a pertença existencial das escolas de samba.

Para Rufino (2021), o saber vivificado no corpo se reivindica como educação. Esse saber chacoalha a caixa do colonialismo e da modernidade, como projetos que disputam uma narrativa de Brasil e de mundo. Diante de um território atravessado por regimes de controle dos corpos, de desvios e aniquilações, a educação não nega esse conflito. Pelo contrário, o afirma para buscar o "entre", como fez Verinha.

Nessa teia educativa, pensamos o fundamento da Grande Rio inscrito como um saber incorporado no *cruzo* (Rufino, 2019). Admitimos que a escola de samba de Caxias se lança como um território de invenção. Um lugar que se coloca como fresta na busca de se afirmar como um terceiro espaço. Que ressoa o grave, o surdo de terceira diante das investidas colonialistas, mas que também pensa na ginga do corpo que samba e brinca.

4 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Neste trabalho, podemos perceber como as conversas do cotidiano de uma escola de samba podem ser constitutivas nas elaborações de um contexto educativo e antropológico. Seja como *narrativa* (Oliveira, 2010) ou etnografia (Peirano, 2014), os diálogos se tecem através de conversas de uma pessoa em relação à outra, mas também diante da relação que se estabelecer na leitura dos cotidianos como processo educativo.

As referências vão se apresentar diante de nós como a barraca do ambulante que precisa de mais gelo; com o ensaio, que por ser o último da temporada, provoca uma euforia mais intensa; com o rito do samba sendo aclamado e vibrado no/com o

corpo; com o alimento dado ao corpo como possibilidade de vida; e até com Exu se reivindicando como terceiro espaço na vida da sambista.

Os sentidos dessas conversas se inserem numa tessitura de conhecimentos que enredam as escolas de samba e as festividades brasileiras. Ancoradas em bases afro-diaspóricas, essas festas se estabelecem como frestas na reivindicação por vida e pertencimento comunitário. Festas que driblam o projeto colonialista que insiste em nos assombrar cotidianamente com violência, esquecimento e quebra dos vínculos comunitários (Rufino, 2019).

Dessa forma, as conversas e relações trazidas ao longo do trabalho se constituem como respostas mandingueiras num mundo que se quer monológico. Assim como as tantas festas que disputam um projeto de Brasil, as escolas de samba guardam princípios explicativos, que se inserem na possibilidade de relação com a diversidade. Dessa forma, a cultura exercida por essas comunidades vai ser lida como modo de vida que se produz enquanto lavra cotidiana de sentidos, saberes, fazeres, memórias e demais modos que firmam o chão de suas comunidades.

Por isso, apresentar diálogos tecidos com a prática cultural do samba na Baixada Fluminense, em especial com as sabedorias praticadas na Escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio em Duque de Caxias-RJ evidencia seus vínculos comunitários com o território. Mais do que a preparação para o carnaval, as escolas de samba se firmam através das relações praticadas como comunidade.

As histórias contadas entre neta e a avó Lúcia, e entre esta e amiga Verinha, são fontes de nutrição em relação em momentos diferentes. Elas compartilham com a agremiação de Caxias o fundamento presente em seu próprio enredo de 2005: alimentar o corpo e a alma faz bem. Já as conversas mais profundas com Verinha, que destacam os cursos da experiência de sua chegada em Duque de Caxias e sua relação com a escola de samba, mostram que a relação possibilitou a ela estabelecer uma casa em diferentes sentidos da palavra. A encruzilhada emerge nesse relato como possibilidade de ler o mundo, isto é, "fazer casa" tanto no seu sentido mais estrito da expressão quanto no sentido das experiências de intimidade compartilhadas com as ruas, as encruzilhadas e os caminhos conduzidos pelas escolas de samba de Caxias, em especial na Acadêmicos do Grande Rio.

Dessa forma, ao problematizar as identidades culturais no contexto das escolas de samba percebemos que elas se fazem junto com os vínculos comunitários, territoriais e ancestrais. A diversidade de presenças, pertenças e percepções diante de um ser/estar comunitário se impõe como forma no cotidiano sambista.

Enredar esse cotidiano é responder às questões levantadas aqui. Não como perguntas e respostas objetivas, mas como alargamento das formas de perceber as escolas de samba, o território, a cultura e a educação. As inquietações se lançam como pilares de uma discussão que também se dá de forma mais ampliada. Essas bases são trazidas como argumentações que percorrem os objetivos apresentados nesse texto.

Ao ir a campo, se disponibilizar à escuta, fazer registros, analisá-los e, de certa forma, comunicá-los na interlocução com o referencial tratado, estamos indicando um caráter inacabado do texto. Assim como ao fim de cada desfile há um manancial de possibilidades para se enredar tramas futuras, aqui indicamos considerações provisórias, pois percebemos a necessidade de tecer conversas com mais interlocutores das escolas de samba.

Neste artigo, consideramos as questões suscitadas apenas como um pontapé para pensar o cotidiano das escolas de samba como fundamento educativo. Outro ponto é pensar a cultura na Baixada Fluminense a partir do lugar de enunciação da escola de samba, onde as narrativas guardadas pela comunidade da Acadêmicos do Grande Rio em Duque de Caxias puderam ser trazidas como principal referência teórica e metodológica. Numa conformação em que também podem-se ler as encruzilhadas, as águas de Caxias, os ancestrais que fundamentam esse chão, as escritas poéticas de sambas-enredo e das relações.

Os enredos cotidianos que as escolas de samba produzem, a partir das suas próprias comunidades, indicam caminhos na discussão entre educação e escola de samba. Esses cotidianos desdobram caminhos investigativos que se materializam, desde a forma em que uma componente se relaciona com agremiação numa dimensão alteritária que se faz com mais liberdade, até suas relações fora desse espaço, que também vão constituir a identidade da sambista. A construção, desse modo, se dá entre texturas de corpos, bordados de sujeitos, adereços de narrativas, lantejoulas de memórias e pedrarias de invenções talhadas como educação.

A beleza dessa tessitura se encontra na possibilidade de construir camadas textuais entre conversas, enredos e referências presentes no cotidiano de uma pesquisa *praticante*. As narrativas se estabelecem com/por praticantes que vivenciam o cotidiano pesquisado, desde o núcleo sambista de Caxias até as mais variadas práticas culturais da afro-diáspora.

Como parte de um processo inacabado de investigação, pois se insere na dinâmica cíclica, inconclusa e polifônica da própria cultura, o debate sobre as escolas de samba como protagonistas de modos de educação que acontecem como cultura amplia aquilo que tem se debatido no campo da educação. Isso se ressalta na medida que lemos

os contextos educativos, seus processos e práticas de saber como acontecimentos vinculados às invenções cotidianas. Essas reflexões propostas permitem estabelecer diálogos sobre as práticas culturais da Escola de Samba e seus *cruzos* entre identidades, saberes e pertencimentos comunitários.

As esquinas, curvas, frestas, entroncamentos de caminhos guardam o que se estabelece como *cruzo*. Nesse sentido, Verinha, Lúcia, a neta, Exu, a flor que nasceu na encruza, os alimentos rituais, o mangue, os ancestrais mais antigos do território, a Grande Rio – e quem mais se enunciar como potência de encruzilhada –, todos reivindicam a educação da escola de samba, através da Grande Rio no território em que a escola de samba está assentada, Duque de Caxias. Bem como, indicam caminhos de possibilidades para se ler as identidades sambistas e suas pertenças comunitárias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. "Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas". In: OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda (org). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro*: DP et alii, 2008.

BARBEIRINHO et. al. (letras.mus.) Samba-enredo 2005 - *Alimentar o corpo e a alma faz bem!* G.R.E.S. Acadêmicos do Grande Rio-RJ, 2005. Disponível em: https://www.letras.mus.br/academicos-do-grande-rio-rj/474784/. Acesso em: 10 jul. 2025.

BERTONI, Márcio. Lurdinha - *Duque de Caxias para Estômagos Fortes. A feira de Caxias*. Duque de Caxias, 22 jul. 2011. Disponível em: https://lurdinha.org/site/a-feira-de-caxias/. Acesso em: 20 jul. 2025.

BEZERRA, Nielson Rosa. *Espírito das periferias:* Ancestralidades indígenas e africanas na Baixada Fluminense. Duque de Caxias-RJ: Esteio Editora, 2024.

CLARÃO, Gustavo et. al.(letras.mus.) *Samba-Enredo 2022 - Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu.* G.R.E.S. Acadêmicos do Grande Rio-RJ, 2021. Disponível em: https://www.letras.mus.br/academicos-do-grande-rio-rj/samba-enredo-2022-fala-majete-sete-chaves-de-exu/. Acesso em: 20 jul. 2025.

COSTA, Carlos Eduardo Coutinho da."*Faltam braços nos campos e sobram pernas na cidade*": família, migrações e sociabilidades negras no pós-abolição do Rio de Janeiro (1888-1940). Curitiba: Appris, 2020.

DERÊ et. al.. (letras.mus.) Samba-Enredo 2020 - Tatalondirá: *O canto do caboclo no Quilombo de Caxias.* G.R.E.S. Acadêmicos do Grande Rio-RJ, 2020. Disponível em: https://www.letras.mus.br/academicos-do-grande-rio-rj/samba-enredo-2020-tata-londira-o-canto-do-caboclo-no-quilombo-de-caxias/. Acesso em: 10 jul. 2025.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra.* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

GONZALEZ, Lélia. *Festas populares no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2024.

GONZALEZ, Lélia "*Racismo e sexismo na cultura brasileira*". In: Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs, p. 223-244, 1984.

HADDAD, Gabriel; BORA, Leonardo Augusto; NATAL, Vinícius Ferreira. "G.R.E.S. Acadêmicos do Grande Rio". *In: Abre Alas Carnaval 2020*. Org. Liesa-RJ. Rio de Janeiro, 2020.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar*: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. - 6ª ed. - Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.* Petrópolis, RJ: Faperj, 2010.

PAVÃO, Fábio. *Uma comunidade em transformação*: modernidade, organização e conflito nas escolas de samba. Dissertação (Mestrado em Antropologia) PPGA/UFF, Niterói, 2005.

PAVÃO, Fábio. "As escolas de samba e suas comunidades". *Textos escolhidos de cultura e arte populares*, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 183-196, 2009.

PEIRANO, Mariza. "Etnografia não é método". *Horizontes Antropológicos,* Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. "Do controverso 'chão da escola' às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação". *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, 2017.

PIMENTA, Vítor Gonçalves. *A escola de samba em movimento*: reverberações sobre o chão afro-brasileiro da Acadêmicos do Salgueiro. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

RUFINO, Luiz. *Cazuá*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2019.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda:* educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SambaPod! – *EP #30* – Leonardo Bora. [Locução de]: Carila Matzenbacher; Kleyton Macedo; Thiago Ferreira. Youtube: Batuque Digital, 15 set. 2023. Podcast. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dh3s3s6kESY. Acesso em: 20 jul. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer.* São Paulo: Ubu/Piseagrama, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos, modos e significações.* Brasília: Incti/UnB, 2015.

SIMAS, Luiz Antonio; FABATO, Fábio. *Para tudo começar na quinta-feira:* os enredos dos enredos. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2015.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato:* a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SZANIECKI, Roberto. "G.R.E.S. Acadêmicos do Grande Rio". In: *Abre Alas Carnaval 2005*. Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro (Org.). Rio de Janeiro, 2005.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2752

REVISÕES ETNOGRÁFICAS E PEDAGOGIAS DO POVO WARAO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

Francilene da Silva Abreu[1]

RESUMO

Este artigo problematiza as práticas etnográficas no campo educacional a partir de uma reflexão crítica sobre as pedagogias do povo Warao em contexto de migração indígena para o Piauí, Brasil. O estudo analisa os limites das abordagens etnográficas historicamente marcadas por relações assimétricas de produção do conhecimento, propondo perspectivas colaborativas, horizontais e audiovisuais na investigação com povos indígenas. A fundamentação teórica dialoga com as pedagogias críticas latino-americanas e com os estudos decoloniais, reconhecendo os saberes indígenas como formas legítimas de produção epistemológica. A análise evidencia que os processos educativos Warao, fundamentados na oralidade, territorialidade, transmissão intergeracional e relações cosmológicas, desafiam concepções hegemônicas de educação e ampliam a compreensão sobre os modos de ensinar e aprender. Conclui-se que a pesquisa etnográfica em contextos indígenas exige uma postura reflexiva e dialógica, capaz de reconhecer comunidades migrantes como produtoras de conhecimentos e protagonistas de suas próprias narrativas educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Povo Warao; Migração indígena; Etnografia decolonial; Pedagogias indígenas; Educação intercultural.

1 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8571-4701 - Filiação institucional: Universidade Federal do Piauí (UFPI) - E-mail: f.fymme@gmail.com

ETHNOGRAPHIC REVISIONS AND WARAO PEDAGOGIES IN A MIGRATORY CONTEXT: A DECOLONIAL APPROACH

ABSTRACT

This article problematizes ethnographic practices in the educational field through a critical reflection on Warao pedagogies in the context of Indigenous migration to Piauí, Brazil. The study analyzes the limitations of ethnographic approaches historically marked by asymmetric relations of knowledge production, proposing collaborative, horizontal, and audiovisual perspectives in research with Indigenous peoples. The theoretical framework engages with Latin American critical pedagogies and decolonial studies, recognizing Indigenous knowledge as legitimate forms of epistemological production. The analysis demonstrates that Warao educational processes, grounded in orality, territoriality, intergenerational transmission and cosmological relations, challenge hegemonic conceptions of education and broaden the understanding of ways of teaching and learning. It is concluded that ethnographic research in Indigenous contexts requires a reflexive and dialogical stance, capable of recognizing migrant communities as producers of knowledge and protagonists of their own educational narratives.

KEYWORDS: Warao People; Indigenous migration; Decolonial ethnography; Indigenous pedagogies; Intercultural education.

REVISIÓN ETNOGRÁFICA Y PEDAGOGÍAS WARAO EN CONTEXTO MIGRATORIO: UN ENFOQUE DECOLONIAL

RESUMEN

Este artículo problematiza las prácticas etnográficas en el campo educativo a partir de una reflexión crítica sobre las pedagogías Warao en el contexto de la migración indígena hacia Piauí, Brasil. El estudio analiza los límites de los enfoques etnográficos históricamente marcados por relaciones asimétricas de producción del conocimiento, proponiendo perspectivas colaborativas, horizontales y audiovisuales en la investigación con pueblos indígenas. La fundamentación teórica dialoga con las pedagogías críticas latinoamericanas y con los estudios decoloniales, reconociendo los saberes indígenas como formas legítimas de producción epistemológica. El análisis evidencia que los procesos educativos Warao, fundamentados en la oralidad, la territorialidad, la transmisión intergeneracional y las relaciones cosmológicas, desafían las concepciones hegemónicas de educación y amplían la comprensión sobre los modos de enseñar y aprender. Se concluye que la investigación etnográfica en contextos indígenas requiere una postura reflexiva y dialógica, capaz de reconocer a las comunidades migrantes como productoras de conocimientos y protagonistas de sus propias narrativas educativas.

PALABRAS CLAVE: Pueblo Warao; Migración indígena; Etnografía decolonial; Pedagogías indígenas; Educación intercultural.

1 INTRODUÇÃO: ETNOGRAFIA, EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DO PRESENTE

A etnografia, desde suas origens disciplinares na antropologia, carrega uma trajetória marcada por ambivalências. Se, por um lado, possibilitou o reconhecimento da diversidade cultural e a desconstrução de visões etnocêntricas, por outro, seus arcabouços metodológicos foram historicamente instrumentalizados por projetos coloniais de dominação e subjugação. Em vez de uma busca estritamente científica, a produção de conhecimento sobre populações colonizadas serviu, muitas vezes, para legitimar estruturas de poder e controle (Said, 1990; Asad, 1973).

No campo educacional essa tensão se acentua, pois o debate desloca-se para a própria definição do que se estabelece como educação, conhecimento legítimo e formação humana. Enquanto instrumento metodológico de prática política, a etnografia pode conferir visibilidade e emancipação à pesquisa, reconhecendo os sujeitos como produtores e transmissores de saberes diversos. Nessa perspectiva, ela transcende a mera coleta de dados e transforma narrativas hegemônicas em pedagogias contra-hegemônicas, desafiando o tradicionalismo e a eurocentralidade do processo investigatório, promovendo uma educação como construção narrativa e coletiva.

Nesse horizonte crítico, a antropologia audiovisual contemporânea surge como alternativa metodológica que não apenas documenta realidades, mas se constitui como um método epistemológico capaz de tensionar hierarquias do conhecimento estabelecidas pela etnografia textual tradicional. Para Abreu (2025), essa perspectiva dialoga com as críticas pós-coloniais à autoridade etnográfica (Clifford e Marcus, 1986) e com propostas de "antropologia compartilhada" que emergiram desde os trabalhos pioneiros de Jean Rouch (1979).

É nesse marco que se insere este artigo, cujo foco são as revisões etnográficas e as pedagogias dos Warao em contexto de migração. Originários do delta do rio Orinoco, na Venezuela, os indígenas Warao têm, nos últimos anos, migrado massivamente para o Brasil, incluindo o estado do Piauí, em busca de refúgio diante da grave crise humanitária em seu país de origem. A chegada a contextos urbanos brasileiros, marcada pelo deslocamento forçado, produz desafios específicos para se pensar a educação e os processos de transmissão de conhecimentos em cenários de extrema vulnerabilidade e transformação social.

Tradicionalmente, teóricos associam a origem dos Warao a uma cosmologia aquática, expressa na autodenominação *wa arao* – "povo das canoas" ou "gente das águas baixas" –, reconhecidos como hábeis canoeiros e pescadores (Gassón e Heinen,

2012; Wilbert, 1997). Segundo Abreu e Lima (2023) e Abreu (2025), os primeiros representantes desse povo chegaram ao Piauí em 2019 e têm passado por um processo de reterritorialização, contando, hoje, com aproximadamente 265 indivíduos distribuídos em cinco abrigos. Sua mobilidade, de dinâmica transfronteiriça, opera por meio de "migração circular e em cadeia", articulando deslocamentos temporários e redes de informação entre conterrâneos (Rosa, 2021).

Os processos educativos dos Warao transcendem amplamente o que a modernidade ocidental codificou como "educação escolar", abrangendo dimensões cosmológicas, ecológicas, corporais e afetivas que desafiam as epistemologias pedagógicas hegemônicas. Ao propor uma reflexão sobre pedagogias contra-hegemônicas a partir da etnografia, este trabalho se inscreve em dois campos de debate crítico: primeiramente, o questionamento das práticas etnográficas coloniais e extrativistas que historicamente transformaram povos indígenas em "objetos de estudo" (Smith, 2012); e em segundo lugar, busca o reconhecimento dos saberes pedagógicos indígenas como epistemologias próprias, portadoras de racionalidades e objetivos educacionais distintos daqueles da pedagogia moderna ocidental (Walsh, 2013; Mato, 2008).

Em diálogo com as pedagogias críticas latino-americanas e com o pensamento freireano, busca-se uma prática etnográfica que vá além da ideia de simplesmente "dar voz" aos sujeitos, reconhecendo que esse gesto não elimina as assimetrias envolvidas na construção do conhecimento. Paulo Freire (1968/1987) destaca que não há neutralidade na produção de saberes: toda prática educativa e investigativa é marcada por relações de poder.

Nessa perspectiva, diferentes pesquisas têm demonstrado que o fato de tornar visíveis as injustiças sociais pode coexistir com a realização de uma escuta autêntica, ainda que não configure plena simetria. Autores como Adams e Pegoraro (2020) ressaltam que a pedagogia crítica inspira metodologias participativas capazes de tensionar a autoridade acadêmica, enquanto Linda Tuhiwai Smith (2012) denuncia que a pesquisa sobre povos indígenas, mesmo quando pretende ser inclusiva, frequentemente opera como forma sutil de colonialismo.

A etnografia crítica, portanto, deve reconhecer que a escuta e o diálogo não anulam as desigualdades estruturais, mas podem abrir caminhos para práticas mais horizontais e interculturais, em sintonia com a tradição latino-americana de educação popular e com as epistemologias decoloniais.

Essa perspectiva se concretiza em relatos como a fala da educadora social dos indígenas Warao sobre a educação escolar. Diz Claudevânia Rodrigues: "Na escola,

os filhos, principalmente as crianças, aprendem português, mas em casa eles falam o warao, que é a língua nativa e ancestral deles, porque a língua é memória".

De modo complementar, a narrativa do *aidamo* (cacique) warao, Plácido Benítez, do abrigo no bairro Buenos Aires, evidencia que, ao chegarem ao Brasil, os indígenas enfrentaram dificuldades de adaptação, sobretudo em relação à alimentação, moradia e à preservação de suas práticas culturais, como a pesca e a transmissão da história. Para ele, mesmo possuindo formações pedagógicas e superiores – já que muitos eram professores na Venezuela – ainda encontram resistência de aceitação na construção educacional de seu próprio povo.

Segundo a *aidamo* Andreína Yumeli Gonzales, do abrigo localizado no bairro Morare, o processo de ensino das crianças ocorre tanto na escola formal quanto no espaço comunitário do abrigo, onde todos convivem e compartilham experiências. Nesse ambiente, as crianças utilizam o idioma warao e o espanhol; já na escola, incorporam o português, constituindo assim uma dinâmica de trilinguismo que articula língua nativa, língua de origem e língua de acolhimento.

Esses testemunhos, ao se entrelaçarem, revelam que a escuta genuína não é apenas uma técnica metodológica, mas um compromisso ético-político que reconhece os Warao como coautores do conhecimento produzido. Nesse sentido, como argumenta Paulo Freire, não há educação que não seja, ao mesmo tempo, um ato político e epistemológico, e é nesse horizonte que se inscreve a etnografia proposta.

Essa reflexão conduz à necessidade de revisitar a própria trajetória da etnografia. Desde suas origens disciplinares na antropologia, ela carrega uma profunda ambivalência: se, por um lado, o método possibilitou o reconhecimento da diversidade cultural e a desconstrução de visões etnocêntricas, por outro, seus arcabouços metodológicos foram historicamente instrumentalizados por agentes e impérios coloniais para perpetuar projetos de dominação e subjugação. Em vez de uma busca estritamente científica, a produção de conhecimento sobre as populações colonizadas serviu, fundamentalmente, para legitimar e ampliar estruturas de poder e controle (Said, 1990; Asad, 1973). No campo educacional, essa tensão se acentua, pois o debate central desloca-se para a própria definição do que se estabelece como educação, conhecimento legítimo e formação humana.

Diante desse cenário, torna-se necessário ultrapassar abordagens que compreendem os povos indígenas exclusivamente como objetos de investigação, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimentos, práticas educativas e formas próprias de interpretar o mundo. No caso dos Warao, os deslocamentos provocados pelos processos migratórios não significam o desaparecimento de seus modos tra-

dicionais de aprendizagem, mas a reorganização de práticas culturais, educativas e cosmológicas diante de novos contextos sociais.

Assim, este artigo revisita abordagens etnográficas sobre os Warao e analisa como seus modos próprios de ensinar, aprender e transmitir conhecimentos são ressignificados em contextos migratórios, evidenciando práticas pedagógicas fundamentadas na oralidade, territorialidade e memória coletiva.

A partir dessa perspectiva, busca-se responder à seguinte questão: como as pedagogias dos Warao são produzidas, preservadas e transformadas em contextos de migração?

Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre etnografia educacional e pedagogias do povo Warao em contexto migratório, buscando compreender como os processos próprios de transmissão de conhecimentos, fundamentados na oralidade, territorialidade, memória coletiva e cosmologias indígenas, são ressignificados diante das experiências de deslocamento e inserção no contexto urbano. Para tanto, discute-se criticamente a produção etnográfica sobre povos indígenas, refletindo sobre possibilidades metodológicas decoloniais, colaborativas e interculturais que reconheçam os Warao como sujeitos produtores de conhecimentos e protagonistas de suas narrativas educativas.

O artigo está organizado em cinco momentos analíticos: inicialmente, discute-se a trajetória da etnografia educacional, evidenciando suas marcas coloniais e as possibilidades de construção de abordagens decoloniais; em seguida, analisam-se as pedagogias do povo Warao e seus modos próprios de produção e transmissão de conhecimentos; posteriormente, estabelece-se um diálogo entre as pedagogias críticas latino-americanas, a interculturalidade e as perspectivas decoloniais; na sequência, apresenta-se a abordagem metodológica etnográfica decolonial desenvolvida no campo; e, por fim, discutem-se as contribuições dos saberes pedagógicos dos Warao para repensar práticas educativas interculturais no contexto brasileiro.

2 ETNOGRAFIA EDUCACIONAL: ENTRE O LEGADO COLONIAL E AS POSSIBILIDADES DECOLONIAIS

2.1 A HERANÇA COLONIAL DA ETNOGRAFIA: EXTRATIVISMO EPISTÊMICO E OBJETIFICAÇÃO

Durante décadas, antropólogos viajaram às terras indígenas, coletaram narrativas, registraram práticas e rituais, retornaram às metrópoles e publicaram textos que se

converteram em verdades científicas sobre esses povos – frequentemente sem qualquer retorno, diálogo ou validação por parte das comunidades estudadas. Conforme Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2003), a produção de conhecimento científico sobre povos colonizados foi parte constitutiva do projeto colonial de dominação. A etnografia, enquanto método privilegiado da antropologia, não escapou dessa lógica, sendo marcada por práticas de extrativismo epistêmico (Grosfoguel, 2016) e pela objetificação do outro (Spivak, 1988). A crítica decolonial deixa claro, portanto, que a antropologia moderna nasceu imbricada em relações coloniais de poder e saber, e que sua metodologia precisa ser revisitada à luz das epistemologias afrodiaspóricas e indígenas.

Ainda assim, a escritora maori Smith (2012) lembra que muitas dessas mudanças não eliminaram o caráter colonial das pesquisas. Ela nomeia essa prática como "research through imperial eyes" – pesquisa através de olhos imperiais (tradução nossa) -, destacando que a investigação acadêmica sobre povos indígenas tem sido historicamente uma das formas mais sutis de colonialismo, pois extrai conhecimentos, reforça estereótipos e legitima políticas de dominação sob a desculpa da neutralidade científica.

No campo educacional, isso se traduziu em estudos que patologizaram as formas indígenas de aprender e ensinar, classificando-as como "primitivas", "pré-lógicas" ou "não-sistemáticas" (Lévy-Bruhl, 1910). Ainda assim, Galvão (1963) reconhece que tais estudos, mesmo inseridos em paradigmas evolucionistas, contribuíram para ampliar a compreensão da dinâmica das mudanças culturais e permitiram identificar diferentes situações de contato intercultural.

Entre as décadas de 1930 e 1970, a antropologia brasileira consolidava-se como disciplina acadêmica, mas ainda fortemente marcada pelo evolucionismo cultural e pelo indigenismo estatal, representados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Nesse período, a etnografia tinha como principal objetivo descrever costumes e práticas educativas indígenas, quase sempre subordinando-os a uma lógica de "integração" ou "assimilação" à sociedade nacional (Lima, 1995; Oliveira, 1998).[2]

Alguns pesquisadores demonstram, entretanto, que houve mudanças nas perspectivas do trabalho etnográfico no contexto indígena. A partir da chamada "crise da representação" nos anos 1980 (Clifford e Marcus, 1986), a antropologia passou a problematizar a autoridade etnográfica e a refletir sobre autoria, diálogo e polifonia. Mais recentemente, críticas decoloniais e epistemologias indígenas, como as de Smith

2 *Integração* refere-se a políticas que buscavam inserir os povos indígenas na sociedade nacional mantendo, em alguma medida, suas identidades culturais. Já *assimilação* implicava a negação dessas identidades, exigindo a completa incorporação dos indígenas aos padrões da sociedade dominante.

(2012), evidenciam que, mesmo com tais mudanças, a pesquisa acadêmica sobre povos indígenas ainda carrega traços coloniais, operando como uma forma sutil de dominação ao extrair conhecimentos e reforçar estereótipos sob o manto da neutralidade científica.

Egon Schaden (1976) organizou estudos relevantes sobre organização social, religião e educação indígena, porém dentro de uma perspectiva que via os povos indígenas como "etapas" de um processo civilizatório evolucionista. Eduardo Galvão (1963, p. 41), por sua vez, interpretou as práticas educativas e sociais de povos como Karajá, Kaingang, Boróro, Tapirapé e Kadiweu sob a ótica da "aculturação" e da perda inevitável de tradições, reconhecendo ele próprio que esses estudos "focalizavam apenas um aspecto do processo mais amplo de mudança e transição cultural". Sílvio Coelho dos Santos (1975) nas décadas seguintes, contribuiu para os debates sobre educação escolar indígena, ainda vinculado, contudo, aos modelos assimilacionistas do SPI e Funai.

Prevalecia, assim, a ideia evolucionista de que os povos indígenas representavam um estágio atrasado da civilização e deveriam ser conduzidos rumo à modernidade por meio da assimilação de práticas educativas ocidentais. Era um tipo de etnografia que pouco valorizava a autonomia, a história ancestral e a cosmologia nativa, servindo mais como instrumento de políticas indigenistas do Estado do que como reconhecimento da legitimidade das pedagogias indígenas. Ainda que pioneiros e fundamentais para a abertura do campo da antropologia da educação indígena no Brasil, esses estudos concebiam a escola como instrumento de "civilização", e não como espaço de diálogo intercultural.

A mudança real começa a se delinear entre os anos 1980 e 1990, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os povos indígenas como sujeitos de direitos originários sobre suas terras e culturas. Esse marco jurídico rompeu com a perspectiva tutelar anterior e abriu espaço para debates sobre multiculturalidade e interculturalidade, deslocando o "índio" da posição de objeto de políticas de integração para a de sujeito político.

Conforme detalha Manuela Carneiro da Cunha, em *Índios na Constituição (1992/2018)*, a Constituição de 1988 foi decisiva para redefinir a relação entre Estado e povos indígenas, garantindo direitos coletivos e reconhecendo a diversidade cultural. Essa virada também dialoga com a emergência de perspectivas decoloniais e interculturais, que passaram a questionar as premissas colonialistas sobre as quais a etnografia havia sido construída (Quijano, 2005; Mignolo, 2003).

a) a separação sujeito-objeto

Desde o início da antropologia moderna, já se discutia a posição do pesquisador e a ideia de neutralidade. Autores como James Frazer (1890), em *The golden bough*, ainda operavam sob uma lógica evolucionista que pressupunha o pesquisador como observador externo, mas esse modelo já suscitava debates sobre ética e representação.

No Brasil, antes mesmo da Constituição de 1988 já havia discussões sobre o papel do Estado e do indigenismo, que colocavam o "índio" na posição de sujeito de direitos originários (Cunha, 1992/2018). Esse deslocamento jurídico e político dialogava com debates antropológicos sobre multiculturalidade e interculturalidade.

Na década de 1980, a chamada "crise da representação" ampliou essa crítica. James Clifford e George Marcus (1986), em *Writing culture*, demonstraram que o pesquisador não é um observador externo e objetivo, mas alguém implicado nas relações de poder e nos modos de representação – posição que mascara as assimetrias constitutivas do ato de pesquisar. Marcus (1995) aprofunda essa crítica ao propor a etnografia multisituada, reconhecendo que o pesquisador circula por diferentes contextos e não pode se colocar como neutro. Clifford (1998), em *The predicament of culture*, reforça que a escrita etnográfica é sempre situada e influenciada por tensões políticas.

Segundo Abreu, Lima e Barbosa (2024), é necessário responder antropologicamente às questões que emergem das abordagens sobre culturas em um mundo que busca superar o etnocentrismo. Nesse sentido, etnografar os indígenas venezuelanos Warao a partir da relação entre corpo, gênero e território político-social representa não apenas um desafio teórico-metodológico, mas também ético-político, cabendo ao observador e etnógrafo assumir uma posição situada junto a esses sujeitos de um mundo tradicional.

Jeanne Favret-Saada (2005), no artigo intitulado "Ser afetada", argumenta que o acesso aos significados locais só é possível quando o antropólogo se deixa envolver, tornando-se parte da rede de relações e também alvo de narrativas e práticas. Esse envolvimento não é apenas emocional, mas epistemológico: somente ao ser afetado o pesquisador consegue captar a lógica interna das práticas sociais.

Smith (2012) denuncia como a pesquisa ocidental[3] historicamente extraiu saberes indígenas sem considerar a participação das comunidades, reforçando a necessidade de metodologias decoloniais que não apenas "denunciem" o extrativismo epis-

3 O termo "pesquisa ocidental" refere-se aqui às práticas acadêmicas baseadas em epistemologias eurocêntricas e coloniais, não a toda produção científica realizada em países do Ocidente. No Brasil, há casos que se afastam dessa lógica, como pesquisas que contribuíram para políticas indigenistas e demarcações territoriais.

têmico, mas proponham formas de pesquisa coconstruídas e comprometidas com os sujeitos envolvidos. Essa perspectiva acrescenta uma dimensão inovadora em relação às críticas anteriores, pois desloca o foco da simples constatação da assimetria para a busca de práticas metodológicas que reconheçam o potencial indígena para agir e a legitimidade de epistemologias locais.

Nesse horizonte, as metodologias decoloniais apresentam como novidade a proposição de práticas de pesquisa que não se limitem a "dar voz" aos sujeitos, mas que compreendam a produção de conhecimento como processo coletivo, situado e politicamente implicado.

Arturo Escobar (2005), em *Más allá del desarrollo*, amplia essa crítica ao mostrar que a posição externa do pesquisador mascara a colonialidade do saber e invisibiliza epistemologias locais. Sua contribuição é articular a crítica à etnografia com debates sobre desenvolvimento e modernidade, evidenciando que a produção de conhecimento não é apenas uma questão acadêmica, mas também política e econômica.

Essas abordagens se conectam ao campo de pesquisa ao problematizar a relação sujeito-objeto em múltiplas dimensões: o distanciamento/aproximação entre pesquisador e comunidade, os desafios da tradução cultural, as relações intersubjetivas que influenciam o trabalho de campo, o pertencimento e a posição do pesquisador, e os próprios empreendimentos acadêmicos que moldam a circulação dos saberes. Ao trazer essas problemáticas, Smith e Escobar não apenas reiteram críticas já conhecidas, mas oferecem caminhos para pensar metodologias que busquem maior simetria, ainda que reconheçam que ela nunca será plena.

Em conjunto, esses autores comungam da ideia de que o pesquisador é parte constituinte do campo e que a neutralidade é uma ficção que sustenta hierarquias epistêmicas

b) O extrativismo epistêmico

Nas relações de pesquisa com comunidades tradicionais, o conhecimento produzido costuma ser apropriado de forma unilateral pelo pesquisador, que se coloca como seu "dono" e único intérprete autorizado. Frequentemente, os próprios sujeitos não têm acesso aos resultados das investigações nem participam das interpretações elaboradas sobre suas vidas (Santos, 2007). Esse processo configura aquilo que a crítica decolonial denomina extrativismo epistêmico

Para Maria Paula Meneses (2010), coautora com Boaventura de Sousa Santos em *Epistemologias do Sul*, o conhecimento produzido na relação com comunidades

tradicionais é frequentemente capturado sem retorno, reforçando processos de epistemicídio, invisibilização e deslegitimação dos conhecimentos locais. Catherine Walsh (2009) e Costa (2023), em seus trabalhos sobre interculturalidade e decolonialidade, denunciam a apropriação de saberes indígenas e afrodescendentes por instituições acadêmicas que raramente garantem participação efetiva das comunidades na interpretação de suas próprias práticas. Walter Mignolo (2003), por sua vez, discute a "colonialidade do saber", mostrando como a produção científica moderna transforma conhecimentos locais em capital acadêmico, legitimando apenas a voz do pesquisador externo.

Smith (2012) revela como a pesquisa de matriz ocidental/eurocêntrica historicamente extraiu saberes indígenas sem qualquer devolutiva às comunidades, propondo metodologias que envolvem os povos pesquisados como coautores do conhecimento. É importante, contudo, reconhecer que o termo "ocidental" não se refere a toda produção acadêmica realizada em países como o Brasil, mas às práticas de pesquisa orientadas por epistemologias coloniais que invisibilizam ou subordinam saberes locais.

No caso brasileiro, por exemplo, já nas décadas de 1960 e 1970 houve pesquisas realizadas em contextos indígenas do Nordeste que tiveram impacto significativo em debates políticos e na demarcação territorial (Oliveira, 1998; Lima, 1995). Isso mostra que, embora as críticas de Smith sejam pertinentes, é preciso cuidado para não generalizar, pois existem experiências que extrapolam a realidade dos fatos denunciados.

Assim, a novidade das metodologias decoloniais está em propor práticas que não apenas denunciem o extrativismo epistêmico, mas que busquem articulação intercultural, participação efetiva e devolutiva às comunidades, reconhecendo-as como sujeitos políticos e epistêmicos.

Arturo Escobar (2005) aprofunda essa crítica ao mostrar como os saberes locais são transformados em recursos para agendas externas, especialmente ligadas ao desenvolvimento e ao mercado, evidenciando a "colonização da natureza e da cultura" pela ciência ocidental.

Esses autores compreendem que o extrativismo epistêmico não é apenas uma prática acadêmica isolada, mas, um mecanismo estrutural de poder colonial. Enquanto Santos e Meneses (2010) enfatizam a dimensão política do epistemicídio, Walsh destaca a necessidade de práticas interculturais que devolvam protagonismo às comunidades, e Mignolo aponta para a estrutura global da colonialidade que sustenta essa lógica extrativista. A superação desse modelo exige metodologias participativas, decoloniais e comprometidas com a etnografia.

c) A hierarquização de saberes

A modernidade ocidental estabelece uma distinção rígida entre o conhecimento científico – considerado universal, racional e verdadeiro – e os conhecimentos tradicionais – tidos como locais, particulares e míticos. Essa hierarquia justifica a desqualificação das epistemologias indígenas e sua subordinação aos cânones acadêmicos ocidentais (Santos, 2002a).

Santos (2002b), em *A crítica da razão indolente*, nomeia esse fenômeno como "pensamento abissal": uma linha divisória que legitima apenas o saber científico enquanto invisibiliza e desqualifica saberes indígenas e populares. Santos (2010) aprofunda essa crítica ao mostrar que a ciência moderna não apenas invisibiliza, mas também se apropria desses saberes, transformando-os em recursos sem reconhecimento das comunidades produtoras, processo diretamente vinculado ao epistemicídio.

Walter Mignolo (2003), em *Histórias locais/projetos globais*, amplia a análise ao discutir a "colonialidade do saber", evidenciando como a modernidade impôs uma hierarquia epistêmica global que privilegia o conhecimento europeu e marginaliza epistemologias subalternas. Catherine Walsh (2009) denuncia que essa hierarquia impede o reconhecimento pleno dos saberes indígenas e afrodescendentes, propondo a interculturalidade como caminho para superar a lógica colonial e construir diálogos horizontais entre diferentes sistemas de conhecimento.

Há um consenso entre esses autores em reconhecer que a hierarquização dos saberes sustenta práticas coloniais de poder, sendo necessário desestabilizá-la para abrir espaço ao reconhecimento das epistemologias indígenas.

d) A invisibilização do pesquisador

Os textos etnográficos clássicos tendiam a apagar as condições concretas de produção do conhecimento – quem financiou, quais eram as agendas políticas, que tipo de relação o pesquisador estabeleceu com as pessoas, quais conflitos emergiram. Esse ponto da invisibilização do pesquisador é central em críticas feministas e pós-modernas à etnografia. Donna Haraway (1988), em seu célebre texto *Situated knowledges*, argumenta que não existe conhecimento desencarnado ou universal, mas sim saberes situados, produzidos em contextos específicos e atravessados por relações de poder. A invisibilização das condições concretas de produção – quem financia, quais agendas políticas estão em jogo, como se estabelecem as relações com os interlocutores e quais conflitos emergem – cria a ilusão de uma ciência neutra e objetiva.

Clifford e Marcus (1986), em *Writing culture*, também denunciaram a forma como os textos etnográficos clássicos apagavam a presença do pesquisador, naturalizando uma posição externa e supostamente imparcial, quando na realidade toda escrita etnográfica é uma construção marcada por escolhas e negociações.

Outros autores ampliam essa crítica. Pierre Bourdieu (1997), em *Razões práticas*, insiste na necessidade de reflexividade, ou seja, de tornar explícitas as condições sociais e institucionais que moldam a pesquisa. Essa proposta desloca o foco da análise apenas sobre o "objeto" para incluir também o pesquisador e o campo acadêmico como parte constitutiva da produção de conhecimento.

Na mesma direção, Smith (2012) mostra como a invisibilização do pesquisador nas pesquisas coloniais serviu para legitimar a apropriação de saberes indígenas, sem reconhecer os interesses e poderes envolvidos. Sua contribuição é propor metodologias decoloniais que não apenas denunciem o extrativismo epistêmico, mas que envolvam as comunidades como coautoras do processo investigativo.

Em conjunto, esses autores convergem na crítica à ideia de neutralidade científica, mas cada um acrescenta uma dimensão específica: Bourdieu enfatiza a reflexividade e a análise das condições sociais da pesquisa; Smith evidencia a colonialidade e propõe metodologias participativas e decoloniais. Articulados, eles defendem que a visibilização do pesquisador e das condições de pesquisa é fundamental para romper com a ilusão de objetividade e para construir metodologias mais éticas, críticas e comprometidas com os sujeitos envolvidos.

2.2 MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA: POR UMA ETNOGRAFIA COLABORATIVA E HORIZONTAL

Nas últimas décadas, movimentos e intelectuais indígenas, em conjunto com pesquisadores comprometidos com a justiça epistêmica, têm proposto transformações radicais nas práticas etnográficas. No Brasil, a emergência de antropólogos indígenas – como Ailton Krenak e Davi Kopenawa – tem desestabilizado o monopólio não-indígena sobre a produção de conhecimento antropológico, propondo novas perguntas e metodologias (Kopenawa e Albert, 2015).

A chamada "virada colaborativa" na antropologia propõe que a pesquisa seja coconstruída com as comunidades, desde a definição das perguntas até a análise e disseminação dos resultados (Lassiter, 2005; Rappaport, 2008). Isso implica processos mais lentos, negociados e, muitas vezes, conflituosos, mas também mais éticos e epistemologicamente ricos. Tais colaborações não se reduzem a meros termos de

consentimento, mas implicam a construção de processos dialógicos sobre o que pode ser pesquisado, como os dados serão utilizados e quais retornos a comunidade terá. Essa prática aproxima-se das metodologias decoloniais propostas por Smith (2012), nas quais a validação comunitária é central: interpretações e análises são submetidas à avaliação das pessoas envolvidas, permitindo contestações, correções e coautorias.

Essa multiplicidade de vozes reconhece que não existe uma perspectiva homogênea, mas uma diversidade de posições influenciadas por tensões geracionais, de gênero e políticas internas (Walsh, 2009). A reciprocidade torna-se, assim, fundamental: a pesquisa deve contribuir para as lutas e necessidades das comunidades, e não apenas para a carreira acadêmica do pesquisador. Clifford e Marcus (1986) já haviam problematizado a ilusão de neutralidade na etnografia, enquanto Escobar (2005) reforça que a pesquisa precisa ser orientada por compromissos éticos e políticos que reconheçam as comunidades como coautoras do conhecimento.

Paulo Freire (1996), embora não tenha trabalhado especificamente com etnografia, oferece princípios fundamentais para repensar a pesquisa educacional. Sua insistência na "dialogicidade" aponta para a impossibilidade ética de pesquisar "sobre" os outros sem pesquisar "com" eles – postura epistemológica e política que reconhece a incompletude de todo conhecimento e a necessidade da intercomunicação entre diferentes saberes.

3 OS WARAO E SUAS PEDAGOGIAS: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

3.1 COSMOPEDAGOGIA WARAO: TERRITÓRIO, ÁGUA E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS

Os indígenas venezuelanos Warao habitam tradicionalmente o delta do Orinoco, um vasto sistema de rios, canais e ilhas que moldou profundamente sua organização social, economia e cosmologia (Wilbert, 1997; Heinen, 1988). A água não é apenas um elemento geográfico, mas uma categoria cosmológica central que organiza sua percepção de mundo, suas narrativas míticas e seus processos educativos.

Em pesquisa realizada em Teresina (PI), a partir de relatos produzidos junto a lideranças Warao venezuelanas em contexto migratório, Abreu (2025) evidencia que o deslocamento territorial tem produzido ressignificações nas formas como alguns indígenas narram suas origens e pertencimentos. A relação histórica com a água, com as canoas e com as habitações em palafitas permanece como referência fundamental

da memória coletiva do povo. No entanto, algumas lideranças já não associam suas origens diretamente a esses elementos naturais, que assumem novos significados diante das experiências vivenciadas no espaço urbano brasileiro. A migração, portanto, não representa apenas uma mudança espacial, mas também um processo de reconstrução das narrativas identitárias, no qual antigas referências territoriais coexistem com novas formas de pertencimento e sobrevivência.

Essa lógica se mantém mesmo em contextos urbanos, onde práticas de sobrevivência se tornam também espaços de aprendizagem. Como exemplo, cenas de mulheres com crianças de/no colo são observadas em várias partes da cidade durante a prática da coleta financeira – ação que os próprios Warao denominam "*trabajo*". Nesse cotidiano, as crianças aprendem observando e participando, incorporando valores, práticas e estratégias de adaptação que expressam a continuidade dos processos educativos dos Warao, mesmo diante das condições de vulnerabilidade social impostas pelo contexto urbano.

Imagem 1: Indígenas Warao pedindo ajuda (*trabajo*) nas ruas da cidade



Fonte: Francilene Abreu

Assim, a aprendizagem é situada e corporificada: aprende-se a pescar pescando, a tecer cestos tecendo, a navegar navegando. As histórias dos Warao não são apenas mitos, mas ensinamentos sobre vivências, ética e relações sociais, transmitidos oralmente e carregados de significados que se revelam ao longo da vida.

A educação intergeracional envolve simultaneamente avós, pais, irmãos e tios como educadores potenciais, promovendo uma transmissão plural e contínua. Uma particularidade observada foi o respeito e a obediência ao *aidamo*, seja homem ou mulher, figura que ocupa papel central na orientação comunitária e na manutenção da ordem social do grupo.

Em suas origens, a educação do povo Warao acontecia fundamentalmente por meio da observação, participação e imitação nas atividades cotidianas. Desde muito pequenas, as crianças acompanham adultos na pesca, coleta, fabricação de objetos e rituais, sem que haja separação rígida entre "aprender" e "viver", isto é, toda atividade é simultaneamente produtiva e pedagógica (Rogoff, 2003).

Alguns princípios revelam uma lógica distinta daquela que orienta a escolarização moderna. A aprendizagem é situada: o conhecimento não é abstraído de seu contexto de uso, mas adquirido na prática – aprende-se a pescar pescando, a tecer cestos tecendo, a navegar navegando –, contrastando com a pedagogia escolar, que privilegia o conhecimento descontextualizado (Lave; Wenger, 1991). O processo educativo organiza-se em ciclos de observação e participação gradual, respeitando ritmos individuais e não se estruturando por idade cronológica, mas pela experiência e prática acumuladas.

Outro aspecto central é o conhecimento corporificado, inscrito no corpo e nos gestos, que só se adquire por prática prolongada. As narrativas míticas também desempenham papel pedagógico essencial: os mitos dos Warao não são apenas histórias, mas ensinamentos sobre ética, ecologia e relações sociais, transmitidos oralmente e carregados de significados que se revelam ao longo da vida (Wilbert, 1997). Por fim, a educação intergeracional e não-linear envolve simultaneamente avós, pais, irmãos e tios como educadores potenciais, promovendo uma transmissão plural e contínua que compartilham saberes de forma integrada, contrastando com o modelo escolar, o qual separa rigidamente as gerações em séries.

3.2 DESLOCAMENTO, REFÚGIO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA PEDAGOGIA DOS WARAO

Essa recente migração dos Warao para o Brasil coloca desafios inéditos para seus processos educativos. Separados de seu território aquático ancestral, vivendo em contextos urbanos ou em abrigos de refugiados e enfrentando preconceito, barreiras linguísticas e dificuldades materiais extremas, como os Warao conseguem manter e transmitir seus conhecimentos?

A chegada ao Brasil deu-se inicialmente pela cidade de Pacaraima (Roraima), fronteira com a Venezuela, estendendo-se posteriormente para Belém, Manaus e outras cidades. No Piauí, o processo iniciou em 2019 com um pequeno grupo de 50 indivíduos que foi crescendo progressivamente (Abreu; Lima; Barbosa, 2024).

O processo educativo entre os Warao no Brasil revela um conflito central entre a educação escolar brasileira – oferecida ou muitas vezes negada às crianças – e

os processos educativos próprios que buscam manter sua metodologia tradicional. Estudos sobre pedagogias em contextos de diáspora demonstram que comunidades indígenas desenvolvem estratégias criativas de resistência e adaptação, preservando elementos centrais de sua cultura mesmo em ambientes de deslocamento (Atalay, 2006). Observa-se a manutenção da língua como espaço privilegiado de transmissão cultural: ainda que as crianças estejam aprendendo português, persiste a tentativa de preservar identidades linguísticas diante da pressão pela assimilação.

Auricilene Silva Pereira Vale e Jacira Oliveira são, respectivamente, diretora e vice-diretora da Creche Municipal de Educação Infantil (Cmei) Peixe Vivo (Poti Velho). Elas dizem que "apesar de ter um espaço escolar adequado e das atividades desenvolvidas serem essenciais para que haja um aprendizado e desenvolvimento educacional dos estudantes, as crianças indígenas Warao ainda enfrentam dificuldade em aprender o português e a se relacionar com as outras brasileiras".

Imagem 2: Auricilene e Jandira e espaço escolar Cmei Peixe Vivo.



Fonte: Francilene Abreu (2025)

Práticas educativas que originalmente dependiam do território aquático são reconfiguradas: a impossibilidade de pescar ou navegar como antes faz com que as narrativas míticas ganhem ainda mais relevância na transmissão de valores éticos, ecológicos e sociais. Há também tensões geracionais, pois jovens da etnia Warao que crescem no Brasil enfrentam conflitos entre os valores familiares e as pressões do contexto urbano, tornando a educação um campo de negociação identitária complexo. Paralelamente, lideranças dos Warao articulam demandas políticas reivindicando escolas diferenciadas, formação de professores indígenas e materiais didáticos na língua warao – lutas que constituem parte de um processo pedagógico mais amplo de afirmação cultural e defesa de direitos.

Imagem 3: Espaço de convivência indígena – abrigo Emater



Fonte: Francilene Abreu (2024)

Em Teresina, capital no Piauí, observa-se a implementação de uma política educacional diferenciada voltada para os Warao, contemplando todas as faixas etárias: desde as Creches Municipais de Educação Infantil (Cmeis) e o Ensino Fundamental até o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) Intercultural Warao. Essa estrutura articula âmbitos municipal (Semec) e estadual (Seduc), buscando garantir não apenas o acesso formal à escolarização, mas também o reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas do povo warao (Abreu, 2025).

A experiência de Teresina representa um movimento mais amplo de afirmação de políticas públicas voltadas para populações indígenas em contexto migratório, equilibrando a integração ao sistema escolar brasileiro com a valorização dos saberes e práticas comunitárias próprios.

3.3 EPISTEMOLOGIAS DOS WARAO: OUTROS MODOS DE CONHECER E EDUCAR

Reconhecer as pedagogias do povo Warao como epistemologias próprias implica questionar os critérios ocidentais de validação do conhecimento. Santos (2002a; 2007) propõe a "ecologia de saberes" como relação horizontal entre diferentes formas de conhecimento, superando a hierarquia que coloca a ciência moderna como única forma legítima de saber.

Três elementos epistemológicos na pedagogia warao contrastam com os modelos ocidentais. O conhecimento é relacional: conhecer significa compreender redes de relações entre humanos, não-humanos, espíritos e elementos naturais, epistemologia que dialoga com Viveiros de Castro (2002) e Philippe Descola (2015). A temporalidade

é cíclica, operando nos ritmos da natureza e das estações, em oposição à pedagogia ocidental moderna, teleológica e orientada ao progresso linear. O conhecimento é ainda dom e responsabilidade coletiva, recebido de entidades espirituais, contrastando com a noção moderna de propriedade intelectual individual.

Reconhecer essas epistemologias não significa romantizá-las como imutáveis, pois os Warao estão em constante transformação, negociando entre tradição e mudança - quer territorial, quer cultural. O desafio etnográfico é capturar essas dinâmicas sem cair no primitivismo romântico, que congela culturas no passado, nem no assimilacionismo, que interpreta a mudança como perda de autenticidade.

4 PEDAGOGIAS CRÍTICAS LATINO-AMERICANAS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL

4.1 FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: RESSONÂNCIAS COM AS PEDAGOGIAS INDÍGENAS

Paulo Freire desenvolveu sua pedagogia crítica a partir da experiência com camponeses e trabalhadores urbanos no Nordeste brasileiro, não especificamente com povos indígenas. No entanto, seus princípios fundamentais oferecem pontos de contato profundos com as pedagogias indígenas e ferramentas conceituais para repensar a pesquisa etnográfica educacional (Freire, 1987; 1996).

A insistência de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 68) ecoa a dimensão coletiva e situada diante das pedagogias indígenas. Para Freire, a educação autêntica é sempre dialógica, horizontal e transformadora. Não se trata de depositar conhecimentos em mentes vazias, mas de coconstruir compreensões críticas da realidade.

Essa luta pela superação de modelos pedagógicos opressores e pela construção de uma educação diferenciada contribuiu para o fortalecimento de perspectivas críticas na educação latino-americana, especialmente por meio de autores que passaram a discutir as relações entre cultura, diferença e processos educativos homogeneizantes junto a grupos historicamente subalternizados, como Reinaldo Fleuri (2003) e Vera Candau (2009).

Alguns pontos de diálogo entre Paulo Freire e as pedagogias indígenas revelam convergências importantes, mas também limites que precisam ser reconhecidos. Tanto Freire quanto as pedagogias indígenas rejeitam o conhecimento abstrato e des-

contextualizado. Para Freire, a leitura da palavra deve estar precedida pela leitura do mundo, enquanto para os Warao, por exemplo, conhecer significa estar imerso nas relações concretas com o território e a comunidade. Essa perspectiva se articula com a dimensão política da educação: Freire insiste que toda prática educativa é política – ou serve à domesticação ou à libertação. De modo semelhante, as pedagogias indígenas, especialmente em contextos coloniais, sempre funcionaram como espaços de resistência e afirmação identitária, ainda que nem sempre formuladas nesses termos.

Outro ponto de diálogo está na horizontalidade e no reconhecimento mútuo. A pedagogia freireana rejeita a relação hierárquica entre professor e aluno, propondo que ambos sejam sujeitos cognoscentes. Essa concepção ressoa com práticas educativas indígenas, nas quais a transmissão de conhecimento não implica em autoridade vertical, mas no reconhecimento de diferentes saberes em diferentes momentos da vida.

Para Freire, educar é uma prática de liberdade, que desenvolve consciência crítica e capacidade de transformação do mundo. Para os povos indígenas em contextos de colonialismo, educar as novas gerações em seus próprios termos é igualmente um ato de resistência e autodeterminação. No entanto, é preciso reconhecer que a pedagogia freireana emerge de uma matriz ocidental moderna, compartilhando pressupostos sobre sujeito, história e emancipação que podem não ser universais. Catherine Walsh (2013) e outros autores decoloniais chamam atenção para a necessidade de "provincializar" até mesmo as pedagogias críticas, reconhecendo que elas também são situadas em contextos específicos e não podem ser tomadas como referenciais absolutos.

A compreensão das pedagogias dos Warao em contexto migratório exige uma revisão dos próprios modos de produção do conhecimento sobre povos indígenas. Nesse sentido, este referencial articula três dimensões fundamentais: as transformações da etnografia contemporânea, os processos próprios de transmissão dos saberes indígenas e as implicações dos deslocamentos territoriais nas práticas educativas.

4.2 POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS INTERCULTURAIS CRÍTICOS

A perspectiva decolonial, desenvolvida por Quijano, Mignolo e Walsh, oferece ferramentas conceituais para aprofundar a crítica às pedagogias hegemônicas e valorizar as epistemologias indígenas (Walsh, 2013; Mignolo, 2003). O conceito de "colonialidade do poder" (Quijano, 2005) nomeia a persistência de estruturas coloniais de dominação mesmo após o fim formal do colonialismo. No campo educacional, isso se manifesta no currículo eurocêntrico, na desvalorização dos conhecimentos indígenas, na imposição

do português como única língua legítima e na estrutura escolar que separa as crianças de suas comunidades e de seus modos próprios de aprender e transmitir saberes.

Catherine Walsh (2013) propõe as "pedagogias decoloniais" para designar práticas educativas que questionam a colonialidade do saber e do ser, emergindo das lutas de povos historicamente subalternizados – indígenas, afrodescendentes, camponeses. Seus objetivos incluem visibilizar conhecimentos silenciados, questionar a pretensão de universalidade do saber ocidental, criar espaços de diálogo horizontal entre epistemologias e vincular a educação às lutas por justiça social e autodeterminação, além de reconfigurar as relações de poder dentro e fora da escola. A educação é assim compreendida como prática insurgente e política, constituída como ferramenta de resistência e construção de alternativas ao modelo escolar hegemônico.

Exemplos concretos dessas pedagogias podem ser observados em diferentes contextos latino-americanos. A Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (Uraccan) articula saberes acadêmicos e comunitários, valorizando línguas e cosmologias próprias. Na Bolívia, as escolas interculturais bilíngues implementadas após a reforma educacional de 1994 integram o currículo nacional às epistemologias indígenas, promovendo ensino em línguas originárias (Walsh, 2009, 2013).

No Brasil, iniciativas de educação escolar indígena diferenciada analisadas por Costa (2023) mostram a luta por currículos específicos, formação de professores indígenas e materiais didáticos em línguas nativas, evidenciando que tais pedagogias se materializam em instituições e projetos educativos concretos.

No caso dos Warao no Brasil, uma pedagogia decolonial implica reconhecer a legitimidade de seus processos educativos próprios, garantindo o direito à educação diferenciada – com professores da etnia Warao, currículo próprio e ensino em língua materna –, criando pontes de diálogo entre conhecimentos indígenas e ocidentais sem hierarquizações. Isso exige formar educadores não indígenas para atuarem com humildade epistêmica em contextos interculturais (Freire, 1996; Walsh, 2013) e apoiar processos de documentação dos conhecimentos dos Warao conduzidos pelas próprias comunidades, garantindo seu protagonismo na produção e circulação de saberes (Smith, 2012; Rappaport, 2008). As experiências latino-americanas demonstram que as pedagogias decoloniais não são apenas propostas teóricas, mas práticas concretas de resistência cultural, afirmação identitária e defesa de direitos.

No caso específico dos Warao em Teresina (Piauí), algumas políticas públicas recentes têm buscado construir práticas educativas interculturais que se aproximam da perspectiva das pedagogias decoloniais. A Secretaria Municipal de Educação (Semec)

desenvolveu o programa Alfabetização sem Fronteiras, voltado para crianças e jovens indígenas migrantes, enquanto a Secretaria Estadual de Educação (Seduc-PI) implementou o projeto *EJA Nebu Tuma-Daomata Tane Naminakitane*, destinado a jovens e adultos warao, com enfoque intercultural e bilíngue. Essas iniciativas procuram garantir o direito à escolarização diferenciada, reconhecendo a legitimidade da educação dos Warao e criando espaços de diálogo entre saberes indígenas e ocidentais, sem hierarquizações. Além disso, a Seduc conta com uma Diretoria de Educação Escolar Indígena e Quilombola, responsável por articular estratégias voltadas à formação de profissionais e à valorização das culturas originárias, o que reforça o compromisso institucional com a diversidade cultural e linguística (Teresina, 2024; Piauí, 2024).

Essas experiências revelam que, em Teresina, a educação voltada para os Warao não se limita ao acesso formal à escola, mas busca incorporar elementos de uma pedagogia decolonial. Isso inclui a manutenção da língua materna como espaço de transmissão cultural, a valorização das narrativas míticas como pedagogia, e a formação de educadores não indígenas para atuarem em contextos interculturais com simplicidade epistêmica. Pesquisas realizadas (Abreu, 2023) mostram que o processo de inserção das crianças Warao em escolas públicas envolve vários desafios relacionados às tensões geracionais e às diferenças culturais, visto o contato com os pares ser com indivíduos de linguagem e cultura diferenciadas.

5 METODOLOGIA ETNOGRÁFICA DECOLONIAL: REFLEXÕES DESDE O CAMPO

5.1 ENTRADA NO CAMPO: NEGOCIAÇÕES, AUTORIZAÇÕES E ÉTICA DA PESQUISA

A pesquisa etnográfica com povos indígenas não se inicia com a chegada do pesquisador à comunidade, mas nos processos prévios de negociação, autorização e construção de confiança que tornam possível a realização de um trabalho comprometido do ponto de vista ético e epistemológico (Smith, 2012). Cada povo possui formas próprias de organização social, política e tomada de decisão, mediadas por seus sistemas de liderança e representação coletiva. Dessa forma, a entrada no campo depende da construção de pactos estabelecidos entre pesquisadores e comunidades, considerando princípios éticos, legais e relacionais formalizados por meio de acordos construídos reciprocamente.

Nesse sentido, a aproximação com os sujeitos da pesquisa ultrapassa uma perspectiva instrumental, na qual a comunidade seria apenas fonte de dados, assumindo uma dimensão colaborativa baseada no diálogo e no reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos próprios grupos envolvidos. Essa postura implica compreender que o campo etnográfico é constituído por relações sociais, negociações e responsabilidades compartilhadas, nas quais o pesquisador também se torna parte do processo de construção do conhecimento.

Imagem 4: *Aidamos* Jovini Blanco, Plácido Benítez e Andreína Yumeli durante assinatura do termo coletivo



Fonte: Francilene Abreu (2025)

A participação ativa dos colaboradores exigiu cuidados éticos ampliados, especialmente diante de contextos marcados por vulnerabilidades sociais e políticas. A confidencialidade, a proteção das informações e o respeito às narrativas individuais e coletivas foram princípios fundamentais para evitar que a pesquisa reproduzisse formas históricas de exposição ou violência simbólica contra povos indígenas. Assim, o compromisso ético não esteve limitado à preservação da identidade dos participantes, mas buscou garantir reconhecimento, protagonismo e participação efetiva das comunidades pesquisadas.

No caso específico dos Warao em Teresina, o trabalho de campo foi desenvolvido entre os anos de 2024 e 2025, a partir de aproximações progressivas com lideranças indígenas, intérpretes, pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (Uespi), gestores da educação, conselhos governamentais de proteção e organizações não governamentais envolvidas com o atendimento às populações migrantes indígenas.

Participaram diretamente da investigação aproximadamente 12 colaboradores, entre lideranças indígenas, gestores escolares, professores, educadores sociais e demais sujeitos envolvidos nas práticas educativas desenvolvidas junto à comunidade dos Warao. A construção desse vínculo permitiu compreender as experiências educacionais não apenas a partir das instituições escolares, mas também considerando os conhecimentos comunitários, as estratégias de resistência cultural e os desafios enfrentados no processo de escolarização em contexto urbano.

5.2 PRODUÇÃO ETNOGRÁFICA, PARTICIPAÇÃO OBSERVANTE E RECURSOS AUDIOVISUAIS

A partir das relações estabelecidas no campo, foram utilizadas diferentes estratégias metodológicas, incluindo observação participante, participação observante, entrevistas abertas e informais, conversas espontâneas e voluntárias, além de registros fotográficos e audiovisuais. Esses procedimentos possibilitaram a construção de um corpus etnográfico diversificado, posteriormente sistematizado por meio de uma abordagem fotoetnográfica.

A escolha pela participação observante fundamenta-se em perspectivas decoloniais que questionam a centralidade histórica do olhar externo do pesquisador sobre comunidades tradicionais. Conforme discutem Leyva et al. (2015), essa abordagem desloca a prioridade da simples observação para a construção da relação, do compromisso e da participação efetiva junto aos sujeitos pesquisados. Assim, observar e registrar tornam-se ações subordinadas ao vínculo estabelecido e às responsabilidades assumidas durante o processo investigativo.

Essa perspectiva dialoga com as propostas de etnografia colaborativa desenvolvidas por Lassiter (2005) e Rappaport (2008), que defendem a necessidade de romper com modelos tradicionais nos quais povos indígenas eram frequentemente reduzidos à condição de "informantes", conforme criticado por Talal Asad (1973), sendo observados como objetos de investigação, mas raramente reconhecidos como produtores de interpretações e teorias sobre suas próprias realidades.

Nesse movimento, as tecnologias audiovisuais assumem papel fundamental ao ampliar as possibilidades de registro e interpretação das experiências educativas indígenas. Mais do que instrumentos de documentação, elas possibilitam captar dimensões da vida social que nem sempre são traduzíveis pela escrita acadêmica convencional, como gestos, expressões corporais, práticas coletivas, relações espaciais, sonoridades e formas próprias de interação.

Conforme afirma Abreu (2025), a etnografia visual e audiovisual contribui para deslocar o monopólio epistêmico atribuído historicamente à escrita ocidental como principal forma legítima de produção do conhecimento. Ao incorporar imagens, sons e narrativas produzidas pelos próprios sujeitos, essa abordagem reconhece outras formas de expressão e compreensão dos processos educativos, especialmente em comunidades nas quais o conhecimento está profundamente relacionado à oralidade, à corporalidade e às experiências coletivas.

Nesse sentido, o protagonismo das comunidades pesquisadas torna-se um princípio ético-metodológico central. A produção audiovisual possibilita processos de cocriação narrativa, nos quais indígenas e quilombolas podem assumir posições de autores, narradores e intérpretes de suas próprias histórias, rompendo com modelos coloniais de representação. Dessa forma, a etnografia audiovisual transforma-se em uma prática decolonial ao reconhecer as comunidades como produtoras legítimas de conhecimento e não apenas como objetos de análise acadêmica.

Esses registros evidenciaram múltiplas situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos Warao nos espaços urbanos da cidade, abrangendo discriminação, severas dificuldades materiais e desafios relacionados ao acesso à educação e à permanência nas escolas.

Imagem 5: Exposição Fotoetnográfica Warao, em 2025



Fonte: Francilene Abreu (2025)

No contexto desta pesquisa, os registros visuais produzidos durante o trabalho de campo constituem parte integrante do material analítico utilizado. As imagens apresentadas neste artigo não possuem função meramente ilustrativa, mas representam fragmentos das experiências vivenciadas pelos colaboradores, evidenciando situações relacionadas às condições sociais, às práticas educativas, às estratégias de resistência

cultural e aos desafios enfrentados pelos Warao no processo de inserção escolar e social em Teresina.

O uso desses registros seguiu princípios éticos da pesquisa antropológica, considerando o respeito aos sujeitos retratados e reconhecendo sua participação como elemento constitutivo da investigação. Dessa maneira, as imagens não representam apenas aquilo que foi observado pelo pesquisador, mas expressam relações construídas coletivamente ao longo do trabalho de campo.

5.3 REFLEXIVIDADE, AUTORIA E REPRESENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ETNOGRÁFICO

A construção do conhecimento etnográfico exige reconhecer que toda interpretação produzida em campo é parcial, situada e atravessada pelas condições históricas, sociais e epistemológicas do pesquisador. De acordo com Haraway (1988), assumir a localização do conhecimento não representa uma fragilidade metodológica, mas uma postura de honestidade epistemológica diante dos limites envolvidos na produção científica. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica não constitui uma representação neutra da realidade investigada, mas um processo interpretativo construído a partir das relações estabelecidas entre pesquisador e sujeitos participantes.

A reflexividade torna-se, portanto, elemento indispensável em uma abordagem etnográfica decolonial, pois possibilita questionar continuamente o lugar ocupado pelo pesquisador na relação estabelecida com os sujeitos investigados. Esse exercício envolve analisar seus próprios referenciais, expectativas, privilégios e os efeitos de sua presença no campo, reconhecendo que sua trajetória, formação acadêmica e posição social influenciam tanto os processos de observação quanto as interpretações produzidas. Embora a reflexividade não elimine completamente as assimetrias existentes entre pesquisador e participantes, ela permite torná-las visíveis e problematizá-las como parte constitutiva da produção do conhecimento.

Essa compreensão desloca a pesquisa de uma perspectiva baseada na suposta neutralidade científica para uma produção situada, construída por meio de encontros, negociações e interpretações compartilhadas. Assim, os sujeitos participantes deixam de ocupar exclusivamente o lugar de fontes de informação e passam a ser reconhecidos como colaboradores ativos na construção das narrativas etnográficas.

Nesse processo, a escrita etnográfica assume papel central, pois constitui o momento em que as experiências vivenciadas no campo são transformadas em conhecimento acadêmico. Entretanto, essa etapa exige atenção para que o texto produzido

não reproduza estruturas coloniais de representação e autoridade científica. Clifford e Marcus (1986) demonstraram que a escrita etnográfica clássica frequentemente consolidava a autoridade do antropólogo por meio de estratégias discursivas que ocultavam o caráter interpretativo e situado da pesquisa, produzindo uma aparência de objetividade absoluta.

Em contraposição, uma escrita etnográfica decolonial busca explicitar a posição do pesquisador, reconhecendo quem escreve, a partir de qual lugar escreve e quais relações influem nessa produção. Essa perspectiva implica incorporar múltiplas vozes ao texto, valorizando narrativas diretas dos participantes, suas formas próprias de expressão e, quando possível, suas línguas originárias. Dessa maneira, a escrita deixa de ser exclusivamente uma interpretação produzida sobre o outro e passa a constituir um espaço de diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Reconhecer as contribuições dos colaboradores representa também um aspecto fundamental desse processo. Muitos estudos etnográficos somente se tornam possíveis devido aos conhecimentos compartilhados por sujeitos que ensinam, traduzem, orientam e interpretam suas próprias experiências culturais. Assim, reconhecer essas participações não constitui apenas uma atitude ética, mas uma exigência epistemológica, pois evidencia que o conhecimento produzido resulta de uma construção coletiva.

Além disso, a devolução dos resultados às comunidades pesquisadas fortalece a legitimidade da investigação ao possibilitar que os participantes tenham acesso, comentem e contribuam com a interpretação dos dados produzidos. A circulação dos resultados em formatos acessíveis, como materiais pedagógicos, relatórios, registros audiovisuais e outros produtos de retorno social, amplia o compromisso colaborativo da pesquisa e reduz a distância entre produção acadêmica e comunidade investigada.

No caso específico dos Warao, os desafios da escrita etnográfica envolveram questões relacionadas às diferenças linguísticas, aos processos de tradução e à necessidade de representar conhecimentos que nem sempre se enquadram nas categorias analíticas tradicionais da academia ocidental. Enfrentar esses desafios exige uma postura reflexiva e comprometida com a redução das assimetrias, reconhecendo que o texto etnográfico não é apenas um produto final da pesquisa, mas também um espaço de disputa, negociação e valorização de diferentes formas de conhecimento.

6 SABERES PEDAGÓGICOS DOS WARAO: APRENDIZAGENS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

6.1 DESESCOLARIZAR O OLHAR: O QUE OS WARAO ENSINAM SOBRE EDUCAÇÃO

Um dos principais aprendizados que emergem das pedagogias do povo Warao é a necessidade de "desescolarizar" a compreensão do que se entende por educação. A modernidade ocidental operou uma redução histórica, identificando educação com escolarização, com transmissão formal de conteúdos em espaços e tempos específicos, acompanhada de avaliação e certificação (Illich, 1971).

Os Warao, assim como muitos outros povos indígenas, evidenciam que a educação é muito mais ampla: abrange todas as formas de transmissão cultural, de formação de pessoas, de desenvolvimento de habilidades, valores e cosmovisões. Educar não se restringe a uma atividade especializada, mas constitui uma dimensão intrínseca de toda a vida social.

Imagem 6: Salas de aulas multilíngue do povo Warao, Cmei Peixe Vivo, em 2025



Fonte: Francilene Abreu (2025)

Imagem 7: Cartazes nas paredes da Cmei Peixe Vivo, em 2025



Fonte: Francilene Abreu (2025)

A educação warao perpassa gerações, valoriza o conhecimento corporificado e o respeito aos ritmos individuais de aprendizagem, com a não-separação entre teoria e prática, não romantizada. Trata-se, antes, de reconhecer limites e violências da forma escolar hegemônica e imaginar outras possibilidades. Como aponta Ivan Illich (1971), a escola moderna pode produzir mais alienação do que emancipação, separando aprendizagem de vida, conhecimento de experiência, certificação de competência real. Isso ocorre quando há uma segregação educacional no próprio espaço escolar, isto é, onde os pares são mantidos separadamente.

6.2 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

No Brasil, a Constituição de 1988 e legislações posteriores garantem aos povos indígenas o direito à educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 1996; 2008). Na prática, a implementação desses direitos enfrenta inúmeros obstáculos: falta de formação de professores indígenas, currículos inadequados, infraestrutura precária, descontinuidade de políticas públicas.

No geral, o caso dos Warao migrantes, a situação é ainda mais complexa. Em muitas situações, alguns não têm acesso a nenhuma forma de educação escolar e quando têm são inseridos em escolas regulares brasileiras sem qualquer adequação cultural ou linguística. Crianças que não falam português são colocadas em turmas onde tudo é em português, gerando exclusão e sofrimento. Entretanto, em Teresina (Piauí), essa realidade é diferenciada pois os Warao são inseridos no sistema educacional intercul-

tural municipal e estadual, como já referido. A noção de "interculturalidade crítica" (Walsh, 2009) oferece um horizonte para pensar a educação escolar indígena de forma decolonial. Não se trata apenas de adicionar conteúdos sobre cultura indígena a um currículo ocidental.

Mas há a necessidade de uma avaliação individual das epistemologias e prioridades das comunidades indígenas, dialogando com conhecimentos ocidentais, mas sem subordinação, permitindo a presença efetiva das línguas indígenas na escola, não apenas como "disciplina", mas como língua de instrução assegurada com uma pedagogia intercultural que reconheça a legitimidade de diferentes formas de conhecer e educar.

6.3 EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: A PEDAGOGIA WARAO COMO PROJETO POLÍTICO

Em contextos de colonialismo e opressão, manter processos educativos próprios é um ato de resistência. Transmitir a língua dos Warao às crianças, ensinar narrativas míticas, práticas de subsistência e valores culturais, tudo isso é resistir ao genocídio cultural, afirmar a continuidade do povo Warao apesar de todas as violências sofridas.

Ailton Krenak (2019) argumenta que os povos indígenas desenvolveram, ao longo de séculos de colonização, pedagogias de resistência que permitiram sua sobrevivência. Essas pedagogias não são apenas reativas, mas criativas. Elas inventam novas formas de existir, adaptam-se sem assimilar-se completamente, negociam entre tradição e mudança de maneiras sofisticadas.

No exemplo dos Warao, embora em situação de vulnerabilidade no Brasil, não foram negligenciadas as práticas educativas próprias e a língua materna é transmitida aos mais novos. Nesse sentido, a pedagogia dos Warao é também um projeto político de autodeterminação. Educar as novas gerações nos termos da própria comunidade é condição para a continuidade do povo como coletividade distinta. Isso colide frontalmente com projetos assimilacionistas que veem os indígenas como resíduos do passado destinados a desaparecer ou a se integrar completamente à sociedade nacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ETNOGRAFIA COMO PEDAGOGIA DECOLONIAL

Este artigo propôs, ainda que de forma limitada, pensar a etnografia educacional com povos indígenas – especificamente com os Warao – como uma oportunidade de aprendizagem decolonial tanto para o pesquisador quanto para o campo educacional

mais amplo. Orientada pela perspectiva decolonial, a etnografia transforma-se em uma pedagogia em si mesma: um processo de aprender com povos historicamente subalternizados, desaprender certezas coloniais e imaginar futuros alternativos.

Os resultados demonstram que a migração do povo Warao não representa uma ruptura com seus sistemas próprios de conhecimento, mas um processo de ressignificação das práticas educativas diante de novos territórios e relações sociais. As revisões etnográficas analisadas evidenciam a necessidade de abordagens capazes de reconhecer os Warao como sujeitos produtores de conhecimento, cujas pedagogias permanecem ancoradas na oralidade, territorialidade e memória coletiva.

O trabalho de campo realizado entre 2024 e 2025, em diálogo com lideranças, educadores e famílias pertencentes à etnia, evidenciou que a etnografia educacional comprometida com a decolonialidade é capaz de valorizar saberes indígenas, questionar certezas coloniais e propor práticas educativas mais plurais. As narrativas recolhidas em entrevistas abertas, conversas espontâneas e registros visuais revelaram tanto os desafios da escolarização em contexto urbano quanto as estratégias de resistência cultural que emergem do cotidiano.

Reconhecer os saberes pedagógicos indígenas como epistemologias próprias implica em transformações metodológicas, epistemológicas e políticas profundas na prática etnográfica. A etnografia decolonial, em diálogo com pedagogias críticas latino-americanas, não se limita a "descrever" práticas educativas, mas se coloca em posição de escuta e aprendizagem. Nesse sentido, as vozes dos colaboradores – mulheres, jovens, lideranças comunitárias – não aparecem como "informantes", mas como coautores das reflexões, trazendo múltiplas perspectivas sobre educação, sobrevivência e identidade.

Os Warao têm muito a ensinar sobre educação. Suas formas de transmitir conhecimentos, valores e habilidades desafiam certezas pedagógicas ocidentais, mostrando que a educação pode ser muito mais do que escolarização. Mesmo em contexto de migração forçada e refúgio, mantêm vivas suas formas próprias de educar, resistindo ao apagamento cultural e reafirmando sua identidade. Ao longo da análise, destacou-se a resiliência e a criatividade pedagógica dos Warao, que convidam a repensar radicalmente o significado de educar. Esse convite exige humildade, escuta genuína e disposição para questionar e transformar categorias ocidentais, reconhecendo que pesquisadores não estão diante de "objetos de estudo", mas de mestres que ensinam outras formas de viver, conhecer e educar.

Para pesquisas futuras, permanecem abertas questões centrais que podem orientar agendas acadêmicas e políticas: como apoiar efetivamente os Warao na manutenção de suas pedagogias em contexto migratório; de que maneira formar educadores

brasileiros para atuarem de forma intercultural com crianças da etnia; e quais políticas públicas seriam necessárias para garantir o direito à educação diferenciada para povos indígenas migrantes. Avançar nessas direções implica não apenas ampliar o diálogo entre saberes, mas também construir práticas institucionais que reconheçam a legitimidade das pedagogias indígenas e assegurem sua continuidade como parte de um projeto mais amplo de pluralidade epistêmica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Francilene S.; LIMA, Carmen L. S. "Indígenas Warao em espaços urbanos de Teresina: resistência à travessia das fronteiras étnicas, culturais e sociais". *In: IV Simpantro – Simpósio de Antropologia*. Lutas por direitos, horizontes plurais e diálogos interculturais. 2023. Teresina. Anais do evento. Teresina-PI: CCHL/UFPI, 2023. p. 35-47. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1f-0ladqO63J-luBNfFt5YN4QsXfMv5uI/view>. Acesso em 04 dez. 2025.

ABREU, Francilene da S.; LIMA, Carmen L.S.; BARBOSA, Raoni B. "Corpo e território: do delta do Orinoco ao centro de Teresina (PI) – uma mobilidade transacional dos indígenas venezuelanos Warao". *Academic Journal of Studies in Society, Sciences and Technologies – Geplat Papers*, Volume 5, issue 1, 2024 (ISSN: 2675-4967). Disponível em: <https://geplat.com/papers/index.php/home/article/view/144/123>. Acesso em 04 dez. 2025.

ABREU, Francilene da Silva. *Educação e interculturalidade: a inclusão escolar dos Warao em Teresina (PI)*. 2025. 152 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2025.

ADAMS, Telmo; PEGORARO, Camile. "Educação e pesquisa: contribuições teórico-metodológicas de Freire à pedagogia crítica". *Reflexão e Ação*, v. 28, n. 3, 2020. DOI: https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14677.

ASAD, Talal (Ed.). *Anthropology and the colonial encounter*. London: Ithaca Press, 1973.

ATALAY, Sonya. "Indigenous archaeology as decolonizing practice". *American Indian Quarterly*, Lincoln, v. 30, n. 3/4, p. 280-310, 2006. DOI: https://doi.org/10.1353/aiq.2006.0015.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BRASIL. "Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. "Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria. "Educação intercultural: entre afirmações e desafios". In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 17-42.

CLIFFORD, James. *The predicament of culture:* twentieth-century ethnography, literature, and art. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Eds.). *Writing culture:* the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.

COSTA, Rodriana Dias Coelho. "Interculturalidade e decolonialidade no contexto indígena: aproximação entre concepções teóricas". *Revista Goyazes*, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 65-89, 2023. Disponível em: https://revistagoyazes.tjgo.jus.br/goyazes/article/view/11. Acesso em: 08 fev. 2026.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios na Constituição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Edição ampliada, 2018.

DESCOLA, Philippe. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard, 2015.

ESCOBAR, Arturo. *Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso*. Bogotá: Universidad del Cauca, 2005.

FAVRET-SAADA, Jeanne. "Ser afetada". *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161.

FLEURI, Reinaldo Matias. "Intercultura e educação". *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003.

FRAZER, James. *The golden bough*. London: Macmillan, 1890. Disponível em: https://archive.org/details/goldenboughstudy01frazuoft. Acesso em: 20 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

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

GALVÃO, Eduardo. "A etnologia brasileira nos últimos anos". *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, n. s., v. 14, p. 57-122, 1963. Disponível em: https://etnolinguistica.

wdfiles.com/local--files/biblio%3Agalvao-1963-etnologia/Galvao_1963_AEtnologiaBrasileiraNosUltimosAnos.pdf. Acesso em: 08 abr. 2026.

GASSÓN, Rafael; HEINEN, Dieter. "¿Existe un Warao genérico?: cuestiones clave en la etnografía y la ecología histórica del Delta del Orinoco y el territorio Warao-Lokono-Paragoto". *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, v. 10, n. 1, p. 37-64, 2012. DOI: https://doi.org/10.70845/2572-3626.1153

GROSFOGUEL, Ramón. "Del 'extractivismo económico' al 'extractivismo epistémico' y 'extractivismo ontológico': una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo." *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 24, p. 123-143, 2016. DOI: https://doi.org/10.25058/20112742.60

HARAWAY, Donna. "Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective". *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988. DOI: https://doi.org/10.2307/3178066.

HEINEN, Heinz Dieter. "Los Warao". In: LIZOT, Jacques (Ed.). *Los aborígenes de Venezuela*. Caracas: Fundación La Salle, 1988.

ILLICH, Ivan. *Deschooling society*. New York: Harper & Row, 1971.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LASSITER, Luke Eric. *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY-BRUHL, Lucien. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: Félix Alcan, 1910. 461 p. (Bibliothèque de Philosophie Contemporaine). Disponível em: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k752961. Acesso em: 08 fev. 2026.

LEYVA, Xochitl; BURGUETE, Araceli; SPEED, Shannon (Eds.). *Gobernar (en) la diversidad*. México: Ciesas; Flacso, 2015.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar e indianidade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCUS, George E. "Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography". *Annual Review of Anthropology*, v. 24, p. 95-117, 1995. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523.

MATO, Daniel. "No hay saber 'universal': la colaboración intercultural es imprescindible". *Alteridades*, v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008. Disponível em: https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/192. Acesso em: 01 jan. 2026.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Indigenismo e antropologia*: poder tutelar e gestão cultural. Rio de Janeiro: Contra Capa Editora, 1998.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria nº 10/2024: cria o Centro de Educação em Tempo Integral Indígena Oka Ka Inaminanoko*. Teresina: Seduc-PI, 2024.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAPPAPORT, Joanne. "Beyond participant observation: collaborative ethnography as theoretical innovation". *Collaborative Anthropologies*, v. 1, n. 1, p. 1-31, 2008. DOI: https://doi.org/10.1353/cla.0.0014

ROGOFF, Barbara. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ROSA, Marlise Mirta de Bortoli. *A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito*. Rio de Janeiro: E-papers, 2021.

ROUCH, Jean. "La caméra et les hommes". In: FRANCE, Claudine de (Dir.). *Pour une anthropologie visuelle*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1979.

SAID, Edward. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para uma sociologia das ausências e das emergências". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002a. DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.1285

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Índios e brancos no Sul do Brasil*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1975.

SCHADEN, Egon. *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. 2. ed. London: Zed Books, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. "Can the subaltern speak?" In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (Eds.). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1988. p. 271-313.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Alfabetização sem Fronteiras. Teresina*: SEMEC, 2024. Disponível em: https://semec.pmt.pi.gov.br/2024/02/09/projeto-alfabetizacao-sem-fronteiras-alinha-acoes-com-entidades-parceiras-da-semec/. Acesso em 04 dez. 2025

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

WILBERT, Johannes. *Mindful of famine*: religious climatology of the Warao indians. Cambridge: Harvard University Center for the Study of World Religions, 1997.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2779

"ELE VEIO PARA UM AMBIENTE DE PAZ E DE ACOLHIMENTO": reflexões etnográficas sobre educação intercultural e migração venezuelana na prática docente em uma escola municipal do Recife-PE[1]

Cibele Maria Lima Rodrigues[2]
Eduardo Andrade[3]
Wagner Lins Lira[4]

RESUMO

O avanço da migração venezuelana em vários países da América Latina tem evidenciado diversos desafios no âmbito da educação, inclusive no Brasil. O interesse do presente ensaio é desenvolver reflexões sobre a prática docente numa escola pública municipal do Recife-PE, a partir da sua relação com estudantes migrantes da Venezuela. Para tal, utilizamos elementos etnográficos como a observação participante, a entrevista semiestruturada e o preenchimento de um caderno de campo. O pesquisador esteve presente em quatro momentos distintos a fim de experienciar a rotina e entrevistar uma docente da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Como aporte teórico e analítico, usamos a perspectiva de interculturalidade crítica sobre a educação, uma vez que, através dessa lente, é possível buscar perceber, reconhecer e construir relações inclusivas diante da diversidade cultural, colocando o foco no fenômeno migratório que parte da Venezuela. Como resultado, a partir da fala da docente e da nossa vivência etnográfica, identificamos que, apesar da ausência de suporte institucional, a professora trouxe reflexões que contribuem para um caminhar coletivo intercultural e crítico no chão da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Migração venezuelana; Interculturalidade crítica; Escola municipal; Etnografia escolar.

1 Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

2 ORCID: 0000-0003-4310-4216 - Filiação institucional: Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) - E-mail: cibele.rodrigues@fundaj.gov.br.

3 ORCID: 0009-0006-8815-1533 - Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - E-mail: eduardo.eduardoandrade.andrade@gmail.com.

4 ORCID: 0000-0002-5174-980X - Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - E-mail: wagner.lira@ufrpe.br.

"HE CAME TO AN ENVIRONMENT OF PEACE AND ACCEPTANCE": ethnographic reflections on intercultural education and Venezuelan migration in teaching practice at a municipal school in Recife-PE

ABSTRACT

The increase in Venezuelan migration across various Latin American countries has highlighted several challenges in the field of education, including in Brazil. This essay aims to reflect on teaching practice at a municipal public school in Recife (Pernambuco), specifically regarding the interaction with migrant students from Venezuela. To this end, we employed ethnographic methods such as participant observation, semi-structured interviews, and field journal entries. The researcher visited the school on four separate occasions to experience the daily routine and interview a first-grade teacher. Theoretically and analytically, we adopted the perspective of critical interculturality in education; this lens allows for perceiving, recognizing, and building inclusive relationships amidst cultural diversity, while focusing on the migration phenomenon originating in Venezuela. The findings—derived from the teacher's statements and our ethnographic experience—reveal that, despite a lack of institutional support, the teacher offers insights that contribute to a collective, critical, and intercultural approach within the school environment.

KEYWORDS: Venezuelan migration; Critical interculturality; Municipal school; School ethnography.

“LLEGÓ A UN ENTORNO DE PAZ Y ACEPTACIÓN”: reflexiones etnográficas sobre la educación intercultural y la migración venezolana en la práctica docente de una escuela municipal del Recife-PE

RESUMEN

El aumento de la migración venezolana en diversos países de América Latina ha puesto de relieve varios desafíos en el ámbito educativo, incluido el caso de Brasil. Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la práctica docente en una escuela pública municipal de Recife (Pernambuco), específicamente en lo que respecta a la interacción con estudiantes migrantes provenientes de Venezuela. Para ello, se emplearon métodos etnográficos como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y las notas de diario de campo. El investigador visitó la escuela en cuatro ocasiones para conocer la rutina diaria y entrevistar a una docente de primer grado. Desde una perspectiva teórica y analítica, se adoptó el enfoque de la interculturalidad crítica en la educación; esta óptica permite percibir, reconocer y construir relaciones inclusivas en medio de la diversidad cultural, al tiempo que se centra en el fenómeno migratorio originado en Venezuela. Los hallazgos —derivados de los testimonios de la docente y de nuestra experiencia etnográfica— revelan que, a pesar de la falta de apoyo institucional, la maestra aporta perspectivas que contribuyen a un enfoque colectivo, crítico e intercultural dentro del entorno escolar.

PALABRAS CLAVE: Migración venezolana; Interculturalidad crítica; Escuela municipal; Etnografía escolar.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a evolução humana demonstra ter forte relação com o território habitado pelas populações, seja pelo plantio, relação com o clima ou conexão com o espaço. Durante a trajetória do ser humano sobre o planeta, vem sendo cultivadas práticas de dominação, subalternização e silenciamento de grupos étnicos com o objetivo de conquistar territórios, implementar modos de vida e estabelecer conhecimentos, fenômenos que se inserem nas práticas da chamada modernidade (Quijano, 2019).

O Século XXI traz exemplos constantes e explícitos de estratégias que têm por objetivo a dominação de experiências que fogem da lógica eurocêntrica, como as praticadas por comunidades de quilombolas, povos indígenas e pessoas negras. Tomando como exemplo a Venezuela, há aproximadamente uma década, o país tem lidado com uma crise econômica provocada principalmente pelos embargos norte-americanos que, associados à má gestão na extração e venda do petróleo, tem gerado problemas no setor de alimentação, no mercado de trabalho e na preservação da natureza, sendo estas apenas as áreas mais afetadas (Salmerón; Salmerón, 2019).

Com isso, a população da Venezuela tem enfrentado grande desequilíbrio econômico e político, que impacta a educação, o comércio, e a atuação profissional de milhares de pessoas. Assim, em um cenário que não apresenta melhoria, a migração internacional tornou-se uma alternativa para muitas pessoas naquele país (Weitzman; Huss, 2024).

Mudar-se para países vizinhos tem sido uma alternativa dos venezuelanos, e o Brasil acaba sendo um dos principais destinos. Esse movimento fez o território brasileiro chegar a ter o número de 271.514 residentes oriundos da Venezuela, segundo dados referentes a 2022. Em sua grande maioria são famílias inteiras que chegam ao Brasil (Salmerón, Salmerón, 2019; IBGE, 2025; Dantas *et al*., 2025).

Somado a isso, ao tentar compreender a magnitude com que o movimento migratório se articula, percebe-se que estratégias de resistência surgem de diferentes formas, inclusive pela migração em si. Além do mais, aspectos culturais e de vivência do local de origem resistem nos caminhos por meio de seus cidadãos e cidadãs, mesmo quando estão fisicamente distantes. Através de suas expressões culturais, onde quer que estejam, migrantes encontram maneiras de se conectar por meio da música, língua, comida, danças, histórias, nunca esquecendo, assim, de suas memórias e identidades (Barbosa *et al*., 2020; Lucena, 2023; 2024).

A escola e o processo de escolarização se configuram como importantes elementos para o desenvolvimento socioeducativo das crianças que protagonizam o

movimento de migração (Lucena, 2023; 2024; Baptaglin; Oliveira, 2024; Lins, 2024; Monteiro de Oliveira, 2024). Portanto, o objetivo deste trabalho é compreender como as práticas de docentes no território brasileiro chegam a migrantes da Venezuela. Mais precisamente, queríamos entender como a docência pode se mover diante da elaboração de uma educação intercultural ao atender estudantes da Venezuela em uma escola municipal da cidade do Recife-PE.

Partindo disso, apresentamos como objetivo principal o desenvolvimento de reflexões sobre a prática docente em uma escola municipal do Recife em sua relação com estudantes migrantes da Venezuela. Os objetivos específicos são: descrever elementos da educação intercultural e analisar, a partir da fala de uma docente na rede municipal as possibilidades da educação intercultural.

Para a fase de campo da pesquisa, em uma abordagem com elementos etnográficos, estabelecemos como lócus da pesquisa uma escola municipal que tem estudantes com as características já descritas, a fim de observar, participativamente, a prática docente nesse contexto, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada com a docente, levando algumas questões norteadoras com o propósito de compreender, a partir de suas próprias concepções, como a interculturalidade está presente na prática, considerando estudantes migrantes da Venezuela no ambiente escolar.

A seguir, levando em conta aportes teóricos, analisamos o que é discutido sobre a educação interculturalmente crítica, dialogando com a realidade migrante e seu acesso à educação pública brasileira. Da mesma forma, discutimos sobre o que caracteriza uma pesquisa no âmbito da etnografia e seus desdobramentos, trazendo como exemplos outras pesquisas em suas articulações sobre estudantes da Venezuela em escolas públicas no Brasil.

2 APORTES TEÓRICOS

De início, refletimos sobre o que Catherine Walsh (2009; 2012) e Candau (2020) compreendem por interculturalidade crítica e como este conceito se aplica à educação brasileira. Posteriormente, analisamos algumas pesquisas acadêmicas desenvolvidas em escolas públicas nas quais a etnografia foi utilizada para buscar compreender melhor a realidade educacional. De igual modo, apontamos elementos que compõem uma pesquisa etnográfica na educação básica, por entender que esta metodologia se aproxima mais da vivência do dia a dia escolar.

No movimento migratório latino-americano, a escola se localiza como um dos principais campos de inserção e interação social, devido à articulação direta com

diversas pessoas da comunidade em que está inserida. Contudo, quando jovens em condição de migração adentram ao ambiente escolar, exercendo o direito de acesso à educação pública, ainda é possível encontrar muitos desafios sociais e estruturais, como racismo, xenofobia, aporofobia, entre outros (Russo *et al*., 2020; Matos-de-Souza *et al*., 2022; Lucena, 2023; Saforcada, Ximenes, 2024).

Neste cenário, docentes no Brasil localizam-se em um campo de disputas pois, se, por um lado, estão diante da necessidade de repensar sua prática com a complexidade do movimento migratório latino-americano que chega em suas salas de aula, por outro, há a alarmante carência de políticas públicas e suporte institucional para lidar com as demandas particulares dessa realidade (Miyahira; Molinari, 2020; Pires, 2021; Lucena, 2023; 2024).

Na perspectiva dos migrantes, desafios também são encontrados quando enfrentam limitações no acesso à escola pública (Dantas *et al*., 2025), o que reflete, também, o desconhecimento e invisibilização do poder público em relação às necessidades e especificidades de sujeitos que estão na condição de migrantes. Assim sendo, quando tais problemas são identificados, o que é feito após a tomada de consciência pode construir novas pontes ou levantar novos muros.

Portanto, no caso de profissionais da educação no chão da escola, a chegada de estudantes na condição de migrantes no Brasil evidencia a ausência de suporte didático e pedagógico para que seja mais humano o processo de acolhimento e desenvolvimento educacional dos migrantes.

Diante desse fato, os profissionais de educação utilizam a própria *práxis* como ferramenta docente a fim de suprir suas necessidades na construção e manutenção de um espaço de crescimento humano, ético e cultural, à luz de uma diversidade ainda mais plural do que a já conhecida no Brasil, abraçando, desta forma, outras nacionalidades presentes no território brasileiro (Portela *et al*., 2018; Avelino, 2020; Damaceno, 2020; Andrade *et al*., 2025).

Quando falamos sobre educação intercultural no contexto de migração latino-americana, o diálogo de Walsh (2009; 2012) deságua na interculturalidade, pensamento que busca trazer e enaltecer vozes, culturas, vivências, e testemunhos que outrora foram subalternizados pela colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2019; Candau, 2020).

Por essa perspectiva, observamos que a inserção da pessoa migrante na escola é, quase sempre, efetivada apenas pela linha "funcional" da interculturalidade, uma vez que as violências contra a identidade, etnia, ancestralidade, e expressão em outras

culturas continuam persistentes mesmo após a garantia de acesso do sujeito migrante ao ambiente escolar.

Diante disso, Walsh (2009) traz luz à lógica colonialista na articulação da relação entre culturas, quando se trata da diversidade cultural. Para ela, a "interculturalidade funcional" é aquela em que as diferenças são elucidadas, mas a fim de serem manipuladas por mecanismos do poder, controle e conservação social.

Em contraponto, a interculturalidade crítica não só reconhece a importância de outras culturas, mas também aborda ativamente as diferenças, como se constituem, e a partir daí, como as pessoas em sociedade podem progredir, reconhecendo os padrões articuladores dos mecanismos que fizeram com que algumas culturas estivessem no lugar da subalternização, enquanto outras estivessem no de supervalorização (Candau, 2020).

Neste sentido, ao trazer essa teoria para o campo educacional, é possível identificar como diversos temas são abordados, pois falar de educação intercultural vai além do diálogo, da relação entre culturas como característica de hábitos de diferentes grupos sociais. É falar sobre respeito, acolhimento, compreensão, superação de estigmas e desafios vivenciados na sociedade.

A interculturalidade crítica provoca a reflexão e a ação sobre e com os membros que compõem determinado recorte social para que, assim, cada cidadão e cidadã possa desenvolver-se como sujeito social e, consequentemente, como coletivo (Candau, 2020).

Como mencionado anteriormente, as políticas públicas ainda desconhecem grande parte, quando não por completo, do perfil discente de origem estrangeira que frequenta as escolas. Nesse contexto, localizamos docentes utilizando como ferramenta de apoio pedagógico formação e experiências próprias as quais se tornam sua epistemologia profissional da educação (Portela *et al*., 2018; Avelino, 2020; Damaceno, 2020; Lima, 2020; Miyahira; Molinari, 2020).

Nessa ótica, quando buscamos por outras realidades no Brasil que se aproximem dos sujeitos e campo aqui determinados, localizamos um total de seis trabalhos acadêmicos que articulam a migração venezuelana, educação pública, e os pressupostos de uma experiência etnográfica. Reconhecemos que esse método proporciona uma experiência mais próxima da realidade social no tema abordado.

Devido às limitações deste texto, selecionamos três investigações para articular com o que a teoria acadêmica discute sobre o procedimento de pesquisas qualitativas interpretativas com elementos etnográficos.

Ao analisarmos essa área, identificamos que o conceito de etnografia passou por diversas reformulações através dos tempos, principalmente, devido às intenções de uso dos dados surgidos nos vários campos de estudo e seus sujeitos. Trazendo foco para os recentes anos, podemos ver relações e interações mais humanas, respeitosas, e abertas a levar em conta a realidade dos sujeitos dos fenômenos estudados (Schmidt, 2006).

De início, apresentamos algumas reflexões a partir do trabalho etnográfico de Lamarão (2025), enquanto docente da disciplina de Português em uma escola estadual militarizada em Roraima. Lá ela encontrou em um ambiente bilíngue (português e espanhol são falados), por estar a escola localizada em um estado fronteiriço com a Venezuela que, devido à chegada e passagem de estudantes falantes de espanhol, adequou-se à realidade social.

Além disso, por ter feito uma investigação sobre a prática docente, além de focar em uma professora de espanhol e outra de português, incluiu-se como sujeito de pesquisa, deste modo, caracterizando a pesquisa como autobiográfica, uma vez que, também, investigou seu próprio papel enquanto docente naquele contexto. Cabe acrescentar que o tempo é um importante fator na pesquisa etnográfica. Aqui, ela desafiou-se com a participação observante, acumulando o total de 24 horas de observação de sala, 18 de português e 8 de espanhol, além das anotações que fez em seu caderno de campo durante as atuações das docentes participantes e dela mesma.

Em continuidade, Sánchez (2024) traz sua experiência como docente de Língua Espanhola. Colombiano, ele ensinou o Português como Língua de Acolhimento (Plac) quando estava em uma escola integral na Paraíba. Apesar do autor apontar o uso da autoetnografia, não identificamos em que ponto da pesquisa o autor põe-se enquanto sujeito da investigação, visto que seus interlocutores são quatro estudantes de duas escolas, uma no centro da cidade de João Pessoa e uma escola estadual em outro município da Paraíba. Neste caso, temos alguns exemplos acerca da imprevisibilidade e necessidade de adaptação que a pesquisa etnográfica requer de quem a ela se propõe.

Considerando que o autor é docente de Plac, ele utiliza alguns momentos das aulas para as entrevistas com perguntas semiestruturadas. Entretanto, como os sujeitos de sua pesquisa têm idades diversas, as séries e as necessidades educacionais também variam. Portanto, o investigador traz o relato sobre situações em que, mesmo tendo preparado um roteiro de entrevista e suas perguntas norteadoras, é no real momento e no ambiente da aplicação que a dinâmica ocorre e, por vezes, o improviso se faz necessário.

Em seguida, avaliamos os procedimentos metodológicos de Lucena (2023) em seu doutoramento. Ela relata que, por morar no município de Igarassu-PE, atuou como voluntária na ONG Aldeias Infantis e, posteriormente, como auxiliar da docente

de uma turma de estudantes de origem venezuelana que tinha acabado de chegar ao município. Por seu trabalho ser focado na experiência infantil migrante, as estratégias exigiram ainda mais cuidado e atenção.

Assim, após ter contato com as famílias responsáveis e obtido autorização delas, a autora aplicou uma oficina de desenho com seus interlocutores, as crianças venezuelanas, e, a partir das produções e falas analisadas, destacou as sequências discursivas (SDs) que surgiram de acordo com seu referencial teórico.

Entendemos que, para além das adaptações inerentes à prática etnográfica, como o ambiente da entrevista ou roda de conversa, a disponibilidade dos participantes e sua disposição para abordar determinados temas, torna-se imprescindível que a pessoa que está pesquisando adeque continuamente as ferramentas metodológicas empregadas.

A adaptação visa garantir que os sujeitos da pesquisa possam compartilhar suas vivências, pensamentos e sentimentos em condições de respeito e acolhimento, contribuindo não apenas para a fundamentação analítica, mas, sobretudo, para a construção de um ambiente em que os interlocutores se sintam confortáveis e com confiança ao longo de todo o processo investigativo.

Nos três trabalhos apontados, é possível também perceber que os procedimentos éticos de pesquisa adotados pelas investigadoras e pelo investigador caminharam alinhados à consistência, responsabilidade e efetividade do percurso das pesquisas. O uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a Autorização de Gravação em Áudio e Uso de Imagem, a autorização das pessoas responsáveis pelos sujeitos menores de idade – além da prática da observação participante e a manutenção do diário de campo – contribuíram para a segurança das informações compartilhadas, cuidado no tratamento dos dados e análise coerente com os fatos observados.

A partir disso, podemos afirmar que, apesar do período prévio ao campo – quando o pesquisador pode munir-se de conhecimentos sobre os sujeitos da pesquisa, estratégias e procedimentos para entrada e atuação no campo – a prática etnográfica abre outras janelas de saberes e experiências. Assim, mesmo treinando seu papel de etnógrafo, o território pode apresentar necessidade de reformulações sobre seu próprio protocolo, tempo, questionamentos, e outras influências, pois os dados não estão postos à espera da inserção do pesquisador no campo. Eles precisarão ser construídos ao longo da vivência com e a partir dos sujeitos, sempre utilizando o caderno de campo e seu aparato epistemológico como apoio (Mattos, 2011; Oliveira, 2018).

Diante do exposto, a pesquisa participante provoca no pesquisador um constante movimento de reavaliação de conceitos e conhecimentos prévios, sejam eles oriundos do campo acadêmico ou não. Afinal, ao possibilitar a convivência com sujeitos

inseridos em realidades sociais distintas da do pesquisador, a abordagem demanda uma postura de abertura e receptividade diante do que o campo vai mostrar (Schmidt, 2006). Portanto, é nesta perspectiva que vemos como "[...] a interculturalidade exige novas formas comunicacionais, em que as diferenças são negociadas no processo de reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural" (Gondin, 2020, p. 612).

Com isso, foi possível analisar e compreender o que é posto pela teoria e vivido por investigadores/as em diferentes partes do Brasil ao trabalhar com a etnografia e migração venezuelana no país. A seguir, discutimos os procedimentos e delimitações que foram cruciais para o desenvolvimento e fechamento da análise abordada na investigação.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para abrir os caminhos, apresentamos o processo que levou à escola que foi o campo de pesquisa, escolha delimitada para ser uma escola municipal da cidade do Recife que tem, em seus anos iniciais, estudantes de origem venezuelana.

Como demonstrado anteriormente, há um considerável número de pesquisas acadêmicas que trabalham os processos educativos de pessoas na condição de migrantes focando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio como campos de pesquisa. A partir disso, devido à lacuna acadêmica, buscamos compreender como é o contexto de crianças iniciando seus estudos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em sequência, para que eu pudesse me situar sobre a realidade escolar no ano de 2025, solicitamos ao Portal da Transparência da Prefeitura da Cidade do Recife dados específicos sobre estudantes que nasceram na Venezuela que estejam matriculados/as em escolas municipais.

Como resposta, recebemos um quadro contendo todas as informações abaixo, além dos nomes de estudantes e das escolas, que retiramos a fim de preservar o sigilo dos dados:

Quadro 1

ESCOLA	ANO DE ENSINO	IDADE	SEXO	RAÇA	NACIONALIDADE	DATA DE INGRESSO
1	GRUPO V	5	FEM	PARDA	Venezuelana	22/09/2023
2	1º ANO	7	MASC	BRANCA	Venezuelana	11/02/2025
3	GRUPO V	5	MASC	PARDA	Venezuelana	13/09/2023
4	3º ANO	8	FEM	NEGRA	Venezuelana	11/03/2025

Fonte: Quadro adaptado dos dados fornecidos pelo Sege. Referência: 28/abril/2025.

Diante disso, ao identificar que a primeira e a terceira crianças estão em uma faixa educacional distinta do público-alvo da pesquisa, ao contrário das segunda e quarta crianças, decidimos prosseguir apenas com essas duas últimas. Fizemos isso ciente das possibilidades e limitações ao que é proposto fazer aqui, como idade, gênero, etnia e tempo de frequência na escola, por (de)limitar um campo ainda mais preciso de pesquisa.

Nesse contexto, buscamos contato com a gestão das escolas via ligação telefônica para marcar uma reunião, mas não obtivemos sucesso. Reformulamos, então, o protocolo a fim de iniciar o diálogo e solicitar autorização para a fase de pesquisa de campo.

Alinhado à ética da pesquisa, entramos em contato com a Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) objetivando conseguir uma carta de anuência para entrar em campo. Nisso, fomos orientados a buscar a aceitação da gestão escolar antes de tudo. Ao fazer isso, no contato com a gestora, já comparecemos munidos da carta de apresentação devidamente assinada pelo docente da disciplina na qual foi proposta a dinâmica etnográfica.[5]

Na visita à primeira escola, onde constava que um garoto branco de sete anos estudava, a receptividade da gestão e da docente foi ótima. Apresentamos a razão da visita, explicamos a proposta e objetivos da atividade da qual elas estavam sendo convidadas a participar, e elas foram muito receptivas desde o princípio. Após a concordância da gestão e da docente, as portas foram abertas para a presença em campo. No entanto, por causa de uma limitação de tempo, logo determinamos o período de observação das aulas para que fosse possível iniciar o estudo o quanto antes.

Quanto à segunda escola, constando ter uma garota negra de oito anos, foi presenciado um fato interessante. A solicitação dos dados foi feita no início do ano de 2025, e quando estivemos presencialmente na escola, em outubro do mesmo ano, a gestão informou que a estudante já não estava lá, pois havia retornado para cidade de Igarassu.

Diante desse fato, refletimos sobre a complexidade para compreensão científica e política do movimento migratório, que ocorre dentro do novo território nacional e também estadual. A mudança para um novo local mostra as necessidades imediatas da pessoa na condição de migrante. Com base no fato presenciado, entendemos que o

5 Este trabalho é resultado de uma atividade proposta na disciplina X, a qual tem como docente titular o professor Doutor X e tem caráter eletivo, estando disponível no Programa de Pós-Graduação em X, um curso desenvolvido pela X.

retorno a Igarassu demonstra uma relação mais forte com este município do que com a própria capital do estado de Pernambuco, a cidade do Recife.

Partindo desse contexto, vem o questionamento sobre a motivação para, primeiramente, a saída da capital pernambucana, e, em segundo lugar, por Igarassu ter sido o destino para onde foram. Essa provocação surgiu pelo conhecimento de que tanto Igarassu quanto o Recife foram os locais de referência em Pernambuco para abrir portas no processo de interiorização voluntária com a Operação Acolhida. Então, muitos imigrantes latino-americanos foram direcionados a ambos os municípios. Mesmo assim, a grande maioria se relaciona mais com Igarassu do que com o Recife (Ribeiro, 2022; Lucena, 2023; 2024).

Ao sermos aceitos no campo, entramos em contato com a PCR para comunicar a condução da pesquisa, enviando documento de vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI-UFRPE/Fundaj) e o anteprojeto que utilizamos no processo seletivo do mestrado. Prontamente recebemos a carta de anuência para o avanço da investigação.

Dessa forma, na entrevista semiestruturada, a docente colaborou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e gravação de áudio. Concomitantemente a isso, ressaltamos que a identificação das pessoas ocorreria por meio do uso de pseudônimos, indicados por elas mesmas, de maneira a preservar os nomes reais. Assim, a docente será identificada como Almeida e o garoto venezuelano como José.

Quanto à estadia na única escola que atendeu às características delimitadas para a investigação, as observações tiveram início no dia 28 de outubro, prosseguindo nos dias 4, 18 e 25 de novembro, sempre no turno da manhã. Permanecemos na escola para observação durante as aulas deste período a fim de observar, de forma participativa, a prática docente. O objetivo era identificar a presença ou lacuna de estratégias que caminham no campo da educação intercultural nas aulas de Almeida e na turma onde José, a criança em condição de migração latino-americana.

Sobre o conteúdo da entrevista, abordamos temas como o que mudou na prática da professora com a chegada da criança naquele ano, sua formação profissional, desafios da sala de aula, educação intercultural, diferenças entre as culturas brasileira e estrangeira, cultura venezuelana, a relação da criança com a escola e com outras crianças brasileiras. O ambiente utilizado para a entrevista foi o pátio da escola.

A seguir, abordamos o tema de como a prática docente e a relação docente-discente é afetada com a chegada de uma criança venezuelana na condição de migrante,

tendo como pressuposto a perspectiva intercultural de educação, no contexto de turma do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Recife.

4 ANÁLISE ETNOGRÁFICA

A partir dos dados da pesquisa, refletimos sobre a presença em campo, seguindo os relatos da docente, assim como as análises das categorias que emergem dessas falas em diálogo com os pressupostos da interculturalidade crítica (Walsh, 2009; 2012; Candau, 2020).

A escola que foi o campo de pesquisa localiza-se em um bairro próximo ao que o pesquisador mora no Recife, o que facilitou o acesso e locomoção à unidade. A comunidade no entorno da escola, em sua grande maioria, é formada por famílias e lares de baixa renda, especialmente, como se percebe pelas precariedades na estrutura física da área, como ruas não asfaltadas e ausência de saneamento básico.

Estruturalmente falando, a escola é de grande porte. Entretanto, a sala na qual observamos as aulas não comportaria o quantitativo da turma que está na lista de chamada, percepção confirmada pela professora. Sobre a composição do corpo docente, pude apreender que, majoritariamente, é feita por mulheres brancas. Quanto ao corpo estudantil, ele é formado por 687 estudantes cuja diversidade de raça e gênero pode ser verificada abaixo nos dados obtidos pelo Portal de Transparência da Prefeitura da Cidade do Recife:

Quadro 2

SEXO FEMININO

AMARELA	BRANCA	NEGRA	PARDA	Total
8	54	40	232	334

SEXO MASCULINO

AMARELA	BRANCA	NEGRA	PARDA	Total
1	55	34	263	353

Fonte: Quadros adaptados dos dados fornecidos por Sege. Referência: dezembro/2025.

Tendo em vista os pressupostos éticos de pesquisa, solicitamos à professora e ao estudante venezuelano que informassem pseudônimos a fim de manter o anonimato deles no texto. Este procedimento está alinhado às abordagens etnográficas de décadas mais recentes em relação aos sujeitos da pesquisa.

Ademais, a mudança na perspectiva sobre sujeitos da pesquisa indica que as pessoas outrora não seriam mencionadas ou consideradas como indivíduos, apenas as informações compartilhadas por elas mesmas. Após anos de debates sobre as posições ocupadas por quem faz a pesquisa e quem participa dela, é possível ver que agentes sociais que compõem as investigações têm tido o devido reconhecimento e valorização de suas práticas, falas, e trajetórias que contribuíram para que tais discursos alcançassem o estado atual (Carvalho, 2001).

Ressaltamos que observar as práticas pedagógicas por meio do paradigma da interculturalidade crítica revela-se desafiador, ao passo que representa um caminho propício para compreendermos como os atravessamentos identitários articulam-se no exercício da prática docente diante da pluralidade presente nas salas de aulas (Walsh, 2012).

Além disso, na medida em que se compreende o fenômeno migratório latino-americano, que tem progredido de forma mais intensa recentemente, como um movimento forçado por razão da instabilidade socioeconômica que a Venezuela vem enfrentando, constatamos que a chegada desses sujeitos no Brasil em busca da continuidade de suas vivências, diga-se de passagem, encontra obstáculos socioculturais que reproduzem ideias oriundas da colonialidade do ser, do saber e do poder, problematizadas por Quijano (2019). Isso posto, partimos para a análise da minha experiência com os elementos da vivência etnográfica atrelada à oralidade de uma docente da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, que foi consultada durante a pesquisa de campo.

Convém ressaltar que logo no primeiro dia de observação de aula, o aluno não compareceu à escola. Uma vez que a relação da professora brasileira com o estudante venezuelano faz parte do interesse da pesquisa, a ausência de José na escola poderia provocar uma reação negativa no pesquisador, visto que tínhamos poucas oportunidades de visitar o campo escolar.

Compreendemos, no entanto, que permanecer e fazer a observação participante naquele momento seria interessante para que pudesse haver uma inserção na rotina escolar de boas-vindas, formar fila para ir à sala de aula. O pesquisador deveria se posicionar no fundo da sala para não gerar maiores distrações durante as aulas, acompanhar a turma na busca do lanche na cozinha, voltar para sala de aula, comer o lanche com as crianças, e por fim, aguardar seus responsáveis chegarem para encerrar as atividades da manhã. Dessa forma, se desenvolveria uma construção mútua da relação de confiança entre pesquisador e sujeitos do campo de pesquisa. Com isso, podemos dizer que foi um feliz momento para a aceitação da presença do pesquisador por parte das crianças e profissionais da educação (Mattos, 2011; Oliveira, 2018).

No segundo dia de observação, já com a presença de José, ocorreu uma aula de leitura de um texto no gênero parlenda que falava sobre características culturais afro-brasileiras, além da coletiva leitura em voz alta para que estudantes pudessem reconhecer os sons das palavras do texto e suas grafias. Posteriormente, houve outra atividade com foco na identificação, na escrita e na pronúncia de palavras que continham uma consoante acompanhada da letra "h" em sua estrutura, por exemplo: "ch", "lh"e "nh". José participou ativamente. Apesar de dificuldades linguísticas na pronúncia de algumas palavras, a compreensão textual e a atividade posterior foram cumpridas com sucesso.

No terceiro dia de observação, ocorreu a entrevista semiestruturada com Almeida. Para a atividade, fomos ao pátio da escola, a mesma área onde é feita a acolhida para iniciar o dia. Então, durante a entrevista, havia ruídos comuns a qualquer escola infantil, principalmente porque nossa conversa se iniciou pouco antes do intervalo – quando estudantes saem da sala, vão à cozinha pegar o lanche da manhã e retornam à sala para lanchar – e terminou depois da retomada para as atividades didáticas do dia. Durante o tempo dedicado à entrevista, as crianças faziam uma atividade indicada por Almeida e estavam sob os cuidados da Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (Aadee) da turma.

No quarto e último dia de observação de campo, José estava presente e bastante participativo em sala, como foi durante todo o período de observação participante. O foco do dia foi trabalhar em cima da canção infantil "Descobrindo a África" (Sol e lua kids africanidades, 2025). A canção, como indica o título, refere-se ao continente africano e suas influências culturais para o Brasil. Houve um ensaio coletivo para cantar a música e a confecção de um colar, de papel, inspirado em estilos e cores relacionadas às roupas utilizadas comumente por pessoas de países africanos.

No conjunto da experiência no campo escolar, esse foi o dia de encerramento das nossas atividades e do nosso agradecimento pela colaboração e participação efetiva de todos. Foi reforçada a disponibilidade para futuros momentos, o que demonstra a consciência profissional e intelectual da importância da relação entre a escola pública, o ensino superior e o fortalecimento de pesquisas acadêmicas.

É importante salientar que trazemos essas considerações a fim de compartilhar momentos da fase de campo que são influenciados por fatores do dia a dia, principalmente em contexto escolar, e que raramente são apontados em investigações acadêmicas que utilizam elementos etnográficos. Assim, compreendemos que as dificuldades e adaptações necessárias que surgem em campo, e a partir dele, também são aspectos

importantes na construção e delimitação do que contribui para a investigação científica (Mattos, 2011; Oliveira, 2018).

Organizamos tópicos articulados com o interesse central da pesquisa a fim de ajudar na estrutura da entrevista e nas considerações analíticas em torno da fala de Almeida. Os tópicos são: Formação docente. Acolhimento de José; Barreiras linguísticas; Práticas pedagógicas; Compreensão sobre interculturalidade; Migração internacional; Suporte institucional; Ensino e aprendizagem em contexto de migração. Assim, pudemos abordar temas que influenciam direta ou indiretamente a prática docente de Almeida.

A respeito da trajetória biográfica da docente, Almeida é uma mulher de 57 anos que trabalha com educação infantil há cerca de 38 anos. Formada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Infantil. No ano de 2025, recebeu José na escola. Comentou: "[...] ele chegou mais ou menos entre março e abril. A socialização dele foi muito tranquila, assim, ele é muito aberto. O maior problema foi a linguagem, ele fala espanhol, mas ele entende quase tudo que a gente diz".

Quanto à diversidade cultural, em sua formação profissional, ela indica seu interesse "em relação à diversidade que existe no Brasil. Essa mistura de raças e culturas que existem no nosso país. No entanto, nunca houve nada específico entre crianças que emigram de países". Portanto, já é reconhecida uma lacuna significativa na formação docente, a necessidade de dialogar e ampliar seus horizontes para temáticas que vão além do que já é conhecido no território brasileiro, a exemplo do fluxo migratório venezuelano (IBGE, 2025). Para Almeida, a migração internacional é novidade, posto que: "[...] nesse tempo todinho de 38 anos, eu nunca recebi uma criança de outro país". A relação do Brasil com pessoas de outros países não é recente, entretanto, o contexto social, cultural e econômico da globalização possivelmente afeta a jornada migrante no novo cenário internacional (Salmerón; Salmerón, 2019; Lucena, 2023).

Sobre as motivações das pessoas para saírem da Venezuela, Almeida comenta que o que ela sabe é através de José, uma vez que: "[...] meu próprio aluno disse que estava em guerra e que eles se escondiam para não morrer. Muito tranquilamente, assim, não demonstrou nenhum trauma, nada". Com base nisso, percebemos que houve escuta por parte da docente em relação à situação de José para além da escola, algo de muita importância para a externalização de sentimentos que o menino carrega, assim como outras pessoas na condição de migrante internacional (Schmidt, 2006).

Como já assinalado, o deslocamento para outros territórios envolve, dentre outros componentes, a busca por melhores condições de vida e valorização profissional. No entanto, o movimento venezuelano mais notório nos últimos anos está também

relacionado às ações e reações políticas que impactam a vida de cidadãos e cidadãs na Venezuela que, diante deste contexto, saem de seu país de origem de maneira forçada (Salmerón; Salmerón, 2019).

Portanto, falar de sentimentos é uma prática de cuidado ainda mais singular neste contexto, pois podem se relacionar com a saudade da Venezuela, a vontade de voltar para lá, a construção de novas relações no e com o local onde se habita atualmente. Então, ter momentos para que as sensações provocadas pela jornada migrante sejam externalizadas é de grande relevância para a experiência humana, ainda mais sensível na fase infantil, como abordado na tese de Lucena (2023) ao trabalhar com crianças migrantes da Venezuela e seus desenhos.

Como ilustração, em meio às diversas interações que Lucena (2023, p. 127-8) teve com os sujeitos da pesquisa dela, uma conversa me chamou bastante atenção, ela relata:

> [...] a criança, de modo espontâneo, acrescentou: 'Sabia que eu vou voltar para Venezuela?'. Eu, surpresa porque eles tinham acabado de chegar, perguntei: 'Quando?'. Ela responde: 'Ainda vai demorar...quando Maduro morrer'. Logo, a forma direta de afirmar que irá voltar à Venezuela indica uma forma de resistência [...]"

Diante dessa fala, é perceptível a compreensão da criança sobre as motivações que a levaram a sair da Venezuela, junto com a família, em busca de um contexto social mais digno e seguro. Além disso, a possibilidade da volta é mencionada pela criança apenas na eventualidade da morte do então presidente Nicolás Maduro. Por ter vivido em um regime ditatorial, para a criança a mudança do cenário político não viria por meio dos votos da população venezuelana.

Quando abordamos a percepção de José sobre o próprio movimento migratório, Almeida relata que sua percepção é que ele teve uma experiência positiva em sua vinda ao Brasil quando aponta que: "[...] ele veio feliz, porque ele estava saindo de uma guerra, uma guerra, assim, de um conflito armado, que ele via as pessoas morrerem. Então, ele veio para um ambiente de paz e de acolhimento".

Enquanto a segurança de cidadãos e cidadãs da Venezuela tem sofrido explícitos ataques internos e externos, permanecer no território demonstra ser um ato de luta e resistência. Por outro lado, a migração evidencia os desafios que surgem para aquelas pessoas que decidem sair momentaneamente. A própria migração forçada se configura como um percurso marcado pela violência por não ocorrer em condições adequadas, nem por saber o que encontrará ao entrar em um território ao qual não pertence

(Weitzman; Huss, 2024). A título de exemplo, protestos públicos contra o governo de Maduro foram fortemente combatidos pelo exército venezuelano. Itens básicos do cotidiano têm tido preços cada vez mais elevados e a quantidade escassa. Houveram ataques violentos orquestrados, principalmente, pelo governo dos Estados Unidos da América a fim de desequilibrar e manipular a Venezuela (Salmerón; Salmerón, 2019; García-MayoralFrauca, 2025; Nascimento, 2025).

Portanto, migrantes em direção ao Brasil têm encontrado um contexto de vida mais seguro, digno, e um processo de acolhimento que, pelo menos inicialmente, busca compreender e direcionar quem chega a locais que demonstram estrutura para a interiorização enquanto o país de origem enfrenta desafios políticos e econômicos (Salmerón; Salmerón, 2019; Lucena, 2023).

Já na escola, José teve uma "[...] socialização muito boa com o grupo, logo no começo, nem parecia que tinha vindo de outro país. Os meninos às vezes perguntavam:'Por que tu fala assim?'. Ele dizia: 'Porque eu sou de outro lugar', dizia do jeito dele". A língua espanhola, apesar de distinta da portuguesa, não apresentou ser um obstáculo na relação de José com todas as pessoas na escola, pelo contrário, foi fator de curiosidade e aproximação entre as pessoas que tinham contato com o menino venezuelano (Gondin, 2020).

Logo depois, Almeida se mostrou consciente sobre a importância do acolhimento e respeito diante da diversidade: "Como a gente trabalha a diferença de raça, religião e todos os outros aspectos, para não haver nunca *bullying* em sala de aula e nenhum lugar da escola, então, isso foi mais uma coisa que entrou como sendo um diferencial". Assim como Walsh (2009; 2012) e Candau (2020) apontam, percebemos que as experiências e expressões linguísticas e culturais de José foram abordadas de acordo com o que a interculturalidade crítica traz, de maneira contextualizada, com respeito e sem estigmas em relação à situação que a Venezuela vem enfrentando (Salmerón; Salmerón, 2019).

Entretanto, observamos na fala de Almeida, e em sua própria *práxis* pedagógica, que todas essas abordagens partiram da própria docente, visto que não houve preparo algum para a inserção da criança na comunidade escolar: "Eu só recebi o comunicado de que eu tinha um novo aluno e que esse aluno estava vindo da Venezuela. Só isso. E ele chegou, eu tentei conversar um pouco, tentando conversar com ele e a gente foi se adaptando". O relato de Almeida se aproxima de muitas outras realidades docentes que, sem apoio institucional nem pedagógico, fazem uso de sua própria epistemologia educacional para trabalhar com a diversidade que encontram na escola (Andrade *et al*., 2025).

Em relação à compreensão de interculturalidade crítica, Almeida fala que está presente durante todo o ano, não apenas em momentos específicos:

> Eu acho muito rico, sabe? Porque eles percebem, principalmente esse mês, a gente tá trabalhando com Consciência Negra, né? Então veja, eles percebem que o que eles sabem não é só do brasileiro. Nós somos uma mistura de várias aprendizagens, de vários povos. Então, eles sabem disso, porque a gente trata durante o ano inteiro, sobre o carnaval, de onde veio [...].

Nesse depoimento, é possível ver que a consciência quanto à relevância e aplicabilidade da interculturalidade crítica compõe a prática pedagógica de Almeida quando, segundo ela, assuntos relativos à diversidade cultural, étnica, de raça, dentre outras características sociais, estão no cotidiano escolar durante todo o ano letivo, não apenas em datas comemorativas, nem de maneira a diminuir o valor de determinadas práticas culturais em comparação a outras (Walsh, 2012; Candau, 2020).

Com isso, é possível compreender, pela fala de Almeida, que apesar de não ter ocorrido uma preparação formal para a chegada de José, e sua inserção na escola, o dia a dia se mostrou um grande aliado para que a docente pudesse aplicar a interculturalidade crítica. Fato este que não é apoiado, também, pela formação profissional de Almeida, mas por sua própria epistemologia e pedagogia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procuramos analisar a fala de uma docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Recife que tem, em sua turma, uma criança migrante da Venezuela. Para tanto, utilizamos alguns elementos característicos da metodologia etnográfica, como observação participante, manutenção de um caderno de campo, vivência com os sujeitos da pesquisa, e entrevista semiestruturada, questões que foram cruciais para a compreensão dos resultados aqui discutidos.

Primeiramente, as investigações que se aproximam da escola pública no processo de chegada e vivência de crianças em situação de migração internacional focam precisamente no campo jurídico de acesso à educação pública de qualidade. Entretanto, ainda são tímidas as análises e relatos sobre o que acontece posteriormente à entrada de estudantes com esse perfil, e os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda demonstram ser um período pouco abordado.

Outro ponto parte justamente dessa lacuna pois, ao encontrar experiências dentro das escolas, as perspectivas apontadas são da gestão e coordenação escolar.

Poucas delas focam na experiência e abordagem de docentes no chão da escola, lugar que é diretamente impactado pela chegada de pessoas na condição de migrantes e ou refugiados.

Portanto, a partir disto, e através de elementos da metodologia etnográfica, foi possível conviver, dentro do tempo determinado, com a turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da escola municipal selecionada. A experiência foi bastante enriquecedora, como pesquisador, e de grande contribuição para o campo de investigação na busca de compreender como a prática docente é impactada pela chegada da migração venezuelana nas escolas brasileiras.

Diante do que foi tratado neste ensaio, reforçamos a importância da condução de outras pesquisas que visem contribuir para o fomento de políticas públicas educacionais para que o acesso, a permanência e o sucesso escolar da população migrante no Brasil sejam cada vez menos conturbados e violentos.

Por fim, enfatizamos a prática docente de Almeida que, assim como a de muitas outras, mesmo sem apoio institucional nem pedagógico, buscam construir pontes entre si e seus estudantes, e entre o corpo estudantil diverso que frequenta suas salas de aula. Foi possível reconhecer que Almeida é uma profissional consciente das relações étnico-educacionais e como elas permeiam a sociedade, de modo que sua epistemologia e pedagogia ordenam uma inspiradora prática docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eduardo Rafael Silva de; RODRIGUES, Cibele Maria Lima; LIRA, Wagner Lins. "Prática docente e migração venezuelana no Brasil: Uma revisão de literatura". *In*: *Anais Rede Estrado.* Salvador: Uneb, 2025. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/xiv-seminario-internacional-rede-estrado/1231731-PRÁTICA-DOCENTE-E-MIGRACAO-VENEZUELANA-NO-BRASIL--UMA-REVISAO--DE-LITERATURA. Acesso em: 07 fev. 2026.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmasso Afonso de. *Etnografia da prática escolar.* 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; OLIVEIRA, Gabrielle. "A imigração venezuelana e o contexto da alfabetização de crianças brasileiras e venezuelanas em escolas municipais de Boa Vista, Roraima, Brasil: um olhar para as considerações da gestão. Dossiê Alfabetização e Currículo: entre a fixação de significados e as experimentações que criam fissuras e possibilitam outros modos de vida". *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e925442, 1-18 p., 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WLCvhnTDPkjkJvp9nLC5pXP/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BARBOSA, Isabela Vieira; FISTAROL, Caique Fernando da Silva; SILVEIRA, Éderson Luís. "Línguas de herança e de imigração: notas sobre comunidades linguísticas e (co) existência sociocultural no Brasil". *Revista Água Viva*, [S. l.], v. 5, n. 3, 2020. DOI: 10.26512/aguaviva.v5i3.35812. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/35812. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. "Institui a Lei de Migração". *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria. "Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes". *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.13, n. especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/05/DIFEREN%C3%87AS-

EDUCA%C3%87%C3%83O-INTERCULTURAL-E-DECOLONIALIDADE.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DANTAS, Mariana Albuquerque; ANDRADE, Juliana Alves de; LIRA, Wagner. *Relatório de pesquisa – Diagnóstico da população de migrantes internacionais, refugiados e apátridas em Recife.* Recife: Edufrpe, 2025.

GONDIN, Janaína Silva; PINEZI, Ana Keila Mosca; MENEZES, Marilda Aparecida de. "Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo". *In: Revista Brasileira Estudos Pedagógicos,* 101(259), pp. 607-626, 2020 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NSbNpxTJbjyByKhmZYZjKYs/?format=html&lang=pt. Acesso em: 26 nov. 2025.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

HOOKS, Bell. *Pertencimento: uma cultura do lugar.* Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo demográfico* 2022: fecundidade e migração: resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. 129 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102187 .pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

LAMARÃO, Naira Gomes. *Ensino de línguas e acolhimento na escola*: práticas dos professores de línguas no contexto migratório de Roraima. 2025. 191 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2025. Disponível em:https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/00774ac1-2dc3-45b6-aecb-138c91a79b05/content. 06 nov. 2025.

LINS, Mariane. *Além das fronteiras:* processos de escolarização de crianças venezuelanas em uma escola pública brasileira. 2024. 188 f.: enc, il., color. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/384a0026-b955-463e-8179-db9c7a25c373. Acesso em: 06 nov. 2025.

LUCENA, Camila da Silva. *Narrativas do acolhimento:* ressonâncias político-discursivas da/na integração escolar do migrante/refugiado venezuelano no município de Igarassu/PE. 2023. 234 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras. – Recife, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/51429/1/TESE%20Camila%20da%20Silva%20Lucena.pdf. Acesso em: 6 nov. 2025.

LUCENA, Camila da Silva. "A escolarização venezuelana em Igarassu/Pernambuco: migração venezuelana, exclusão e resistência". *Revista Diálogo Educacional: Educação em Contextos Humanitários*, vol. 24, n. 81, p. 505-527, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS06. Acesso em: 20 ago. 2024.

MATOS-DE-SOUZA, R.; RODRIGUES, M. dos R.; BARBOSA DE MOURA, E. M. "Migração e educação: a invisibilização do migrante nos documentos curriculares da região Nordeste do Brasil". *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–21, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.12671. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12671. Acesso em: 20 ago. 2024.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. "A abordagem etnográfica na investigação científica". In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (org.). *Etnografia e educação:* conceitos e usos. João Pessoa: Eduepb, 2011a. (pp.49-83). Disponível em: https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

MONTEIRO DE OLIVEIRA, Gabrielli. "Manifestações de imigrantes venezuelanos de 4° e 5° anos do ensino fundamental no contexto de práticas associadas ao ensino e à aprendizagem matemática". 2024. 132 p. Dissertação (Mestrado acadêmico Campus de Cascavel) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Cascavel, 2024. Disponível em: <https://siprovel.com.br/wp-content/uploads/2024/11/Gabrielli-Monteiro-de-Oliveira_2024.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz Demboski. "Quem tem medo de Etnografia?" *In: Revista Contemporânea de Educação* 13(26), pp. 10-30, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3ZI0rkj. Acesso em: 28 nov. 2025.

QUIJANO. Aníbal. *Aníbal Quijano:* ensayos en torno a la colonialidad del poder; compilado por Walter Mignolo. Buenos Aires: Del Signo, 2019.

RIBEIRO, Helana Bartira Bernardino. "Projeto operação acolhida: um estudo sobre a integração de refugiados venezuelanos na cidade de Recife-PE". 2022. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Especialização em Gestão Pública Municipal, Recife, 2022.

SAFORCADA, F.; XIMENES, S. "El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Disputas políticas y reconfiguraciones regionales". *Tramas y Redes*, [S. l.], n. 6, p. 17–28, 2024. DOI: 10.54871/cl4c600a. Disponível em: https://tramasyredes-ojs.clacso.org/ojs/index.php/tyr/article/view/411. Acesso em: 27 jan. 2026.

SALMERÓN, Melissa; SALMERÓN, Carlos. "¿Por qué Nicolás Maduro sigue en el poder pese al colapso de Venezuela?Notes internacionals" - *Cidob* : Barcelona, 2019. Disponível em: https://www.cidob.org/sites/default/files/2024-07/NOTES%20211_MELISSA%20SALMER%C3%93N%20%26%20CARLOS%20SALMER%C3%93N_CAST.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

SÁNCHEZ, Daniel Guillermo Gordillo. "'*Aúnmejorandoel mundo*': experiências de estudantes venezuelanos/as em escolas paraibanas". 2024. 286 f.: il. Tese (Doutorado) - UFPB/CE - Programa de Pós-graduação em Educação. João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31998>. Acesso em: 06 nov. 2025.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. "Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas". *In: Revista de Psicologia* da USP, 17(02), 2006 (pp.11-41). Disponível em: https://bit.ly/44OxO8I. Acesso em: 25 nov. 2025.

WALSH, Catherine. "Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina:* entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

WALSH, Catherine. "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas". *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511. Acesso em: 29 nov. 2025.

XIMENES, Salomão Barros. *Direito à qualidade na Educação Básica:* Teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2769

AUTORRECUPERAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES NA HORTA MÃOS DE MILAGRES: REFLEXÕES ETNOGRÁFICAS NUMA COMUNIDADE PERIFÉRICA NO RECIFE

Bárbara Renata Cavalcante Ferro de Melo[1]
Mauricio Antunes[2]

RESUMO

Este ensaio etnográfico analisou a horta comunitária Mãos de Milagres, situada na comunidade dos Milagres, bairro do Ibura, no Recife, como território de cuidado, aprendizagem, autorrecuperação e reivindicação política protagonizado por mulheres negras. Realizado no contexto de atividades das disciplinas Etnografia e Movimentos Sociais do PPGECI, o estudo apoia-se em observação participante, conversas informais, entrevista aberta com a liderança aqui denominada Garota da Horta e registros em diário de campo. A interseccionalidade orienta a leitura das relações entre raça, gênero, classe e território, em diálogo com o feminismo negro, a pesquisa qualitativa e os estudos sobre agricultura urbana. Argumenta-se que a horta ultrapassa sua função produtiva: entre canteiros, chás, lambedores e mutirões, são elaboradas formas coletivas de enfrentar o racismo, a precarização do trabalho, o adoecimento psíquico e o abandono estatal. O texto também problematiza os limites éticos de uma escrita situada feita por pesquisadoras externas ao território. Conclui-se que o Mãos de Milagres opera como espaço educativo, terapêutico e político: responde a vulnerabilidades concretas, mas também denuncia a insuficiência das políticas públicas e reivindica reconhecimento para os saberes produzidos na periferia urbana.

PALAVRAS-CHAVE: Horta comunitária; Mulheres negras; Feminismo negro; Periferia urbana; Saúde mental.

1 ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9541-2689 - Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)/e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) - E-mail: prof.barbaraferro@gmail.com

2 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7022-0402 - Filiação institucional: Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) - E-mail: mauricio.antunes@fundaj.gov.br

SELF-RECOVERY AND KNOWLEDGE PRODUCTION IN THE MÃOS DE MILAGRES COMMUNITY GARDEN: ETHNOGRAPHIC REFLECTIONS IN A PERIPHERAL COMMUNITY IN RECIFE

ABSTRACT

This ethnographic essay analyzed the Mãos de Milagres community garden, located in the Milagres community in the Ibura neighborhood of Recife, as a territory of care, learning, self-recovery, and political claim-making led by Black women. Developed within the activities of the Ethnographies and Social Movements courses in PPGECI, the study draws on participant observation, informal conversations, an open interview with the leader referred to as Garota da Horta, and field diary records. Intersectionality guides the analysis of the articulation of race, gender, class, and territory, in dialogue with Black feminist thought, qualitative research, and studies on urban agriculture. The essay argues that the garden exceeds its productive function: among garden beds, teas, homemade syrups, and collective work, women elaborate collective ways of confronting racism, precarious labor, psychological suffering, and state neglect. The text also discusses the ethical limits of situated writing produced by researchers from outside the territory. The findings suggest that Mãos de Milagres operates as an educational, therapeutic, and political space: it responds to concrete vulnerabilities while denouncing insufficient public policies and claiming recognition for knowledge produced in the urban periphery.

KEYWORDS: Community garden; Black women; Black feminism; Urban periphery; Mental health.

AUTORRECUPERACIÓN Y PRODUCCIÓN DE SABERES EN EL HUERTO MANOS DE MILAGRES: REFLEXIONES ETNOGRÁFICAS EN UNA COMUNIDAD PERIFÉRICA DE RECIFE

RESUMEN

Este ensayo etnográfico analiza la huerta comunitaria Mãos de Milagres, ubicada en la comunidad de los Milagres, en el barrio de Ibura, Recife, como territorio de cuidado, aprendizaje, autorrecuperación y reivindicación política protagonizado por mujeres negras. Realizado en el contexto de actividades de las disciplinas Etnografías y Movimientos Sociales del PPGECI, el estudio se apoya en observación participante, conversaciones informales, una entrevista abierta con la lideresa denominada Garota da Horta y registros en diario de campo. La interseccionalidad orienta la lectura de las relaciones entre raza, género, clase y territorio, en diálogo con el feminismo negro, la investigación cualitativa y los estudios sobre agricultura urbana. Se argumenta que la huerta supera su función productiva: entre canteros, tés, jarabes caseros y trabajo colectivo, se elaboran formas comunitarias de enfrentar el racismo, la precarización laboral, el sufrimiento psíquico y el abandono estatal. El texto también problematiza los límites éticos de una escritura situada elaborada por investigadoras externas al territorio. Se concluye que Mãos de Milagres opera como espacio educativo, terapéutico y político: responde a vulnerabilidades concretas, denuncia la insuficiencia de las políticas públicas y reivindica el reconocimiento de los saberes producidos en la periferia urbana.

PALABRAS CLAVE: Huerta comunitaria; Mujeres negras; Feminismo negro; Periferia urbana; Salud mental.

1 INTRODUÇÃO

Este manuscrito nasce do encontro entre um canteiro de horta e inquietações acadêmicas em torno do feminismo negro, dos processos educativos, da saúde mental e da justiça social nas periferias urbanas do Nordeste do Brasil. O cenário empírico que sustenta a reflexão é a comunidade dos Milagres, localizada no bairro do Ibura, no Recife, frequentemente evocada nas conversas cotidianas e nos noticiários sob o estigma de "lugar perigoso", "área de risco" ou "território do tráfico". Tais designações condensam formas dominantes de narrar as periferias, associando-as quase exclusivamente à violência, à ausência do Estado e à carência material (Gonzales, [1984]2020; Ribeiro, 2017).

No entanto, ao lado de um posto de saúde, em um pequeno terreno cedido pela Prefeitura, um grupo de mulheres cultiva muito mais do que hortaliças e ervas. Cultivam histórias, amizades, formas de cura, projetos de futuro e estratégias de luta por reconhecimento e por políticas públicas. Entre canteiros improvisados, produz-se alimento, mas também se tecem vínculos, compartilham-se dores e constroem-se leituras críticas sobre a própria realidade social. A horta comunitária emerge, assim, como espaço que desloca a imagem homogênea da periferia como território de ausência e a reinscreve como lugar de produção de vida social, saberes e ação política.

O Coletivo Mãos de Milagres, idealizado e articulado por uma jovem mulher aqui identificada como Garota da Horta, reúne mulheres da comunidade em torno da agricultura urbana e da construção de uma rede de cuidados mútuos. Entre os canteiros, elas trocam saberes sobre temperos, lambedores, sabões artesanais e plantas medicinais. Também compartilham experiências atravessadas pela violência urbana e pela precarização do trabalho; conversam sobre depressão, atendimento nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), conflitos familiares, racismo na escola e no emprego. Ao mesmo tempo, projetam desejos como quadras esportivas na localidade, cinema de rua, reforço escolar para as crianças e oportunidades para que seus filhos e filhas rompam ciclos históricos de exclusão e violência.

A temática que orienta as discussões apresentadas neste ensaio gira em torno das dinâmicas sociais que se constituem em torno da horta comunitária enquanto espaço de autorrecuperação, resistência e produção de saberes na periferia. Nessa abordagem, a interseccionalidade – entendida como quadro analítico que examina como raça, gênero, classe e território se articulam para produzir posições sociais específicas e hierarquizadas – opera como chave de leitura central desde o início da análise (Crenshaw, 1989; Collins, 2019).

A horta não é tomada apenas como iniciativa de agricultura urbana, mas como experiência social situada, atravessada por essas dimensões articuladas, na construção de práticas de cuidado primário em saúde que se estabelecem nas relações entre esse coletivo de mulheres e o Estado. A presença do Posto de Saúde, ao lado do qual a horta está instalada, expressa uma relação ambígua entre cooperação e conflito, travada como parte das lutas por reconhecimento (Honneth, 2009; Butler, 2019). O foco recai sobre as trajetórias e narrativas das mulheres, analisadas em diálogo com o feminismo negro e com uma reflexão sobre o próprio olhar etnográfico.

Em vez de tratar a periferia pelo prisma da carência ou da ameaça, busca-se, neste trabalho, compreender os fenômenos a partir das próprias mulheres negras que, mesmo atravessadas por múltiplas camadas de opressão, criaram e mantêm um espaço coletivo que, ao mesmo tempo, alimenta, cuida e politiza. Tal deslocamento implica reconhecer que a periferia não é apenas objeto de políticas públicas ou de estudos acadêmicos, mas também sujeito de práticas inventivas de organização social e de produção de sentido.

O interesse por esse campo nasce de duas frentes. Por um lado, de nossa atuação na educação e do incômodo diante de uma escola e de uma Universidade que frequentemente falam sobre territórios periféricos sem escutá-los, mantendo-os como objetos de investigação e não como lugares legítimos de produção de conhecimento.

Por outro, esse interesse se articula a uma trajetória de estudos marcada por perspectivas decoloniais e pelo feminismo negro, especialmente a partir de autoras como Sueli Carneiro ([2003]2011), Lélia Gonzalez ([1984]2020), Patricia Hill Collins (1986; 2019) e bell hooks ([1993]2023; [1994]2017; [2000]2020), que insistem na centralidade das experiências de mulheres negras para compreender as formas contemporâneas de desigualdade e resistência.

Ao chegar à horta, foi possível encontrar, na prática, muitas das questões que essas autoras discutem teoricamente: o racismo entendido como estrutura que organiza hierarquias de valor e produz vulnerabilidade social; a precarização do trabalho como efeito das dinâmicas neoliberais que feminizam e informalizam a sobrevivência; a maternidade atravessada por desigualdades de raça e classe; o amor e o autocuidado como práticas políticas de recomposição subjetiva; a ausência ou insuficiência de políticas públicas nos territórios periféricos; e a educação como prática da liberdade, no sentido atribuído por Freire (1999) e hooks ([1994]2017), isto é, como processo de conscientização e de produção de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e agir sobre ele.

O campo empírico não confirmou simplesmente hipóteses prévias; ele reconfigurou problemas, deslocou certezas e impôs novas perguntas. Nesse sentido, a pesquisa não parte de um modelo fechado a ser aplicado à realidade, mas se constrói no encontro entre teoria e experiência vivida.

É importante destacar que a pesquisadora responsável pelo trabalho de campo não é uma mulher negra, nem moradora da comunidade dos Milagres. Ela não compartilha, portanto, do lugar de fala das mulheres com quem dialogou. Ela adentra nesse território como pesquisadora vinculada à Universidade, ou seja, alguém que deseja aprender e construir conhecimento em diálogo, e não como porta-voz ou representante de suas experiências.

Essa posição exige assumir a assimetria da relação de pesquisa, evitando uma lógica extrativista que "retira" dados do território sem devolver nada e explicitando sempre o lugar desde o qual se escreve. Implica também produzir uma escrita que possa, se assim desejarem, ser lida pelas próprias interlocutoras, recusando um jargão que reforce distâncias simbólicas.

O objetivo deste ensaio é, assim, duplo. Em primeiro lugar, busca-se compreender os sentidos e significados que a horta Mãos de Milagres assume na vida dessas mulheres – especialmente da Garota da Horta – enquanto espaço terapêutico, de autorrecuperação, de reinvenção do trabalho, de construção de autoestima racial, de fortalecimento de vínculos comunitários e de luta por direitos.

Em segundo lugar, pretende-se refletir sobre as possibilidades e os limites de uma etnografia de inspiração decolonial quando quem escreve ocupa outro lugar social, procurando praticar um olhar, um ouvir e um escrever conscientes de seus próprios limites, implicações e responsabilidades (Oliveira, 1996).

Para isso, toma-se como foco de observação uma experiência concreta ancorada no cotidiano da horta comunitária: as práticas de plantio, colheita e produção de insumos; as conversas e entrevistas com a Garota da Horta e com outras mulheres; as memórias de dor e de força que emergem entre uma muda e outra; as articulações com o poder público e com a mídia; e as cenas em que a horta se converte, simultaneamente, em sala de aula informal, espaço de terapia coletiva, palco de denúncia e laboratório de futuros possíveis.

Ao longo do texto, é estabelecido diálogo com o feminismo negro para pensar raça, gênero, trabalho e amor como dimensões indissociáveis da experiência das mulheres da horta. Nesse diálogo, opera-se com a noção de autorrecuperação como categoria analítica situada — entendida não como superação individual nem como autocuidado

privatizado, mas como processo coletivo de recomposição subjetiva e política diante de condições estruturais de racismo, precarização do trabalho e desamparo estatal.

Essa elaboração se constrói no cruzamento entre as reflexões de bell hooks sobre cura e amor como prática ético-política entre mulheres negras (Hooks, [1993]2023; [2000]2020), a noção de autodefinição em Patricia Hill Collins, que enfatiza a produção de narrativas próprias contra imagens de controle racializadas (Collins, 2019; 1986), e as críticas de Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro às tecnologias de desvalorização e desumanização que incidem sobre corpos negros (Gonzales, [1984] 2020; Carneiro, [2003]2011).

Paralelamente, dialoga-se com autoras e autores do debate etnográfico e da pesquisa qualitativa para analisar o percurso no campo e o modo como as experiências vividas são transformadas em narrativa (Oliveira, 1996; Carvalho, 2001; Schmidt, 2006).

A intenção não é oferecer uma síntese definitiva sobre o Coletivo Mãos de Milagres, mas registrar, desde uma posição situada, parte dos aprendizados produzidos no encontro com as mulheres da horta. Assim, a pergunta que põe este ensaio em movimento não é apenas o que é essa horta, mas o que ela revela sobre as formas contemporâneas de produzir cuidado, conhecimento e política em contextos marcados por desigualdade racial, econômica e territorial. Mais do que descrever uma experiência local, trata-se de compreender como, em um pedaço de terra cercado de concreto, mulheres negras transformam o cotidiano em espaço de elaboração crítica da vida social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender o Coletivo Mãos de Milagres exige uma aproximação teórica que acompanhe o movimento do próprio campo. As cenas observadas na horta não cabem em explicações isoladas sobre agricultura urbana, trabalho feminino ou vulnerabilidade social; elas solicitam uma leitura capaz de articular cuidado, raça, gênero, classe, território, saberes comunitários e a relação dessas mulheres com a pesquisadora.

Por isso, este ensaio organiza o diálogo teórico em três movimentos que se entrelaçam: o feminismo negro, que coloca as experiências de mulheres negras no centro da análise social; o debate sobre o olhar etnográfico e a pesquisa qualitativa, que interroga o lugar de quem pesquisa e as condições de produção do conhecimento; e os estudos sobre hortas comunitárias, agricultura urbana e agroecologia em territórios populares. Esses referenciais são acionados como ferramentas que se deixam tensionar pelas narrativas e práticas observadas.

No campo do feminismo negro, interpelamos os pensamentos de Sueli Carneiro (2003]2011), Patricia Hill Collins (1986; 2019), Lélia Gonzalez ([1984]2020) e bell hooks ([1993]2023; [1994]2017; [2000]2020). A partir de contextos distintos, essas autoras convergem na crítica ao sujeito feminino universal e na defesa das experiências concretas de mulheres negras como chave de leitura das desigualdades sociais em sociedades marcadas pelo passado escravocrata, ou seja, em praticamente todo o território do continente americano. Ao deslocarem o ponto de partida da análise, elas questionam tanto o feminismo hegemônico quanto tradições sociológicas e educacionais que tomam a branquitude e a masculinidade como parâmetros implícitos de humanidade.

Em "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero", Sueli Carneiro ([2003]2011) reivindica além de maior visibilidade para mulheres negras no interior do movimento feminista, a necessidade de reconfigurar o próprio horizonte analítico do feminismo a partir da articulação estrutural entre racismo e sexismo.

Na formulação da autora, a condição da mulher negra constitui uma chave interpretativa para compreender o funcionamento histórico do sistema social em sua totalidade, deslocando a ideia de um modelo universal previamente estabelecido. Nesse enquadramento, o racismo atua como princípio organizador das hierarquias de trabalho, reconhecimento e cidadania, atravessando a própria definição de humanidade e de sujeito político — argumento aprofundado pela autora ao discutir a construção do "outro" como não-ser no contexto da modernidade racializada brasileira.

Essa chave ajuda a compreender um episódio narrado pela Garota da Horta. Depois de atuar em campanhas políticas, circulando publicamente, articulando contatos e emprestando seu rosto e sua voz a determinados projetos, ela relata ter sido deslocada para um cargo de serviços gerais, em um lugar de pouca visibilidade e reconhecimento. A experiência não diz respeito apenas a uma frustração profissional: explicita a forma como corpos de mulheres negras podem ser convocados quando produzem capital político ou afetivo e, em seguida, recolocados em posições historicamente naturalizadas como subalternas.

Trata-se, portanto, menos de um episódio individual de injustiça e mais da atualização de um dispositivo de gestão racial e generificada do trabalho, pelo qual mulheres negras são visibilizadas quando úteis e invisibilizadas quando reivindicam permanência, voz ou reconhecimento (Carneiro, [2003]2011; Collins, 2019; Gonzales, [1984]2020). O que aparece como trajetória pessoal revela uma lógica estrutural que regula quem pode ocupar o espaço da representação e quem deve permanecer nos serviços desvalorizados.

Patricia Hill Collins, em *Pensamento Feminista Negro* (2019) e no ensaio "Learning from the Outsider Within" (1986), sustenta que mulheres negras produzem conhecimento a partir de uma posição social específica, situada na intersecção entre raça, gênero e classe. Essa localização social, frequentemente marcada pela condição de *outsider within*, configura-se como fonte privilegiada de elaboração crítica sobre as estruturas que organizam a vida social, ao mesmo tempo em que evidencia os processos de opressão que atravessam suas experiências.

Ao formular uma epistemologia feminista negra, Collins (1986; 2019) argumenta que experiências historicamente marginalizadas produzem perspectivas capazes de desestabilizar categorias naturalizadas de poder e verdade. Nessa chave interpretativa, a leitura que a Garota da Horta faz do bairro, do tráfico de drogas, dos empregos precarizados, da ausência de políticas públicas e do cuidado cotidiano com os filhos constitui uma interpretação situada da realidade social. Reconhecer esse movimento implica compreender este ensaio como uma construção em interlocução com um pensamento que emerge da vida vivida e tensiona as fronteiras entre teoria e cotidiano.

Lélia Gonzalez, especialmente em "Racismo e sexismo na cultura brasileira" (1984) e nos ensaios reunidos em "Por um feminismo afro-latino-americano" (2020), propõe um deslocamento epistemológico decisivo ao formular a noção de amefricanidade e ao criticar a dependência acrítica de matrizes eurocentradas na interpretação da realidade latino-americana.

Ao articular racismo, sexismo e colonialidade, Gonzalez (1984/2020) sustenta que as experiências negras e populares ocupam posição central na interpretação da formação social brasileira. Nessa perspectiva, a comunidade dos Milagres, o bairro do Ibura, a horta ao lado do posto de saúde e as rotinas atravessadas pela violência urbana, pelos deslizamentos de barreira e pela negligência estatal constituem um lugar legítimo de produção de saber, cultura e política.

Dessa forma, recusamos incorrer numa leitura restrita à carência, que implica negar a potência criativa e de resistência das periferias, e tomamos a posição de reconhecê-las como espaços de elaboração de ideias e estratégias de atuação sobre cidade, racismo, gênero e Estado, tensionando as hierarquias que tradicionalmente definem onde o conhecimento pode ou não ser produzido.

Bell hooks, por sua vez, oferece um conjunto de chaves conceituais que permitem acompanhar o que acontece entre os canteiros do Coletivo Mãos de Milagres. Em "Sisters of the Yam" ([1993]2023), a autora discute a autorrecuperação (self-recovery) como processo coletivo, no qual mulheres negras, atravessadas por violência, desamor e precariedade, constroem entre si espaços de escuta, cura e reconstrução da autoestima.

A horta pode ser lida nessa chave: entre o cuidar das plantas circulam conversas que falam de luto, depressão, conflitos familiares e experiências com o Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), ao mesmo tempo em que se compartilham risos, fé, sonhos e projetos de futuro. A autorrecuperação, nesse contexto, assume a forma de um trabalho coletivo de recomposição da dignidade, articulando cuidado, convivência e reconstrução de sentidos.

Em *All About Love*, hooks ([2000]2021) reivindica o direito de viver bem e critica a forma como o capitalismo reduz o trabalho à mera sobrevivência. As decisões da Garota da Horta – especialmente a escolha arriscada de abandonar empregos adoecedores para investir tempo e energia no coletivo – ressoam essa crítica.

Mesmo atravessado pela dureza do cotidiano, o trabalho com a terra passa a produzir sentido, vínculos e reconhecimento. Em *Teaching to Transgress* ([1994]2017), hooks propõe que uma educação como prática da liberdade pressupõe ultrapassar os limites da educação escolar formal. A horta, desta forma, deve ser entendida como lugar de aprendizagem coletiva, como uma comunidade educativa (Antunes; Mesquita, 2022, 2024), cujas práticas educativas se conectam com a realidade da comunidade e singularidade do território, daí onde se aprende sobre plantas, racismo, maternidade, política, cuidado e estratégias de sobrevivência na periferia.

O percurso metodológico também se apoia em autoras e autores que ajudam a pensar o gesto etnográfico. Oliveira (1996) lembra que olhar, ouvir e escrever são atos situados, marcados pela história de quem observa. Carvalho (2001), ao discutir o olhar etnográfico e a voz subalterna, alerta para o risco de a escrita acadêmica continuar falando pelos sujeitos que diz escutar. Schmidt (2006), por sua vez, aproxima a pesquisa qualitativa de perspectivas participantes e dialógicas, reconhecendo narrativas, memórias e interpretações das interlocutoras como formas legítimas de conhecimento.

Essas contribuições orientam a decisão de tratar as falas da Garota da Horta e das demais mulheres como narrativas capazes de tensionar o próprio quadro teórico mobilizado, ultrapassando a forma usual de submeter as narrativas dos sujeitos reais aos conceitos teóricos previamente definidos na pesquisa. O desafio, portanto, consiste em construir condições de escuta e escrita que reconheçam a voz já presente no território e preservem a autoria social dessas interpretações.

Desse modo, entrevistas abertas, histórias de vida, observação participante e diário de campo foram assumidos como procedimentos de apreensão da experiência social, conferindo centralidade às narrativas e aos sentidos produzidos no território. A escolha metodológica deste ensaio etnográfico sustenta-se na compreensão de que

as mulheres da horta produzem pensamento situado sobre trabalho, cuidado, racismo e território.

Além desse diálogo conceitual, é necessário situar a experiência do Mãos de Milagres em uma trilha de pesquisas que vêm discutindo hortas comunitárias e agricultura urbana como espaços de segurança alimentar, cuidado em saúde e organização coletiva em contextos periféricos. Estudos em agroecologia urbana mostram como esses espaços assumem funções múltiplas: contribuem para a alimentação, geram renda, fortalecem vínculos comunitários e reconfiguram a relação entre cidade e natureza em territórios marcados por desigualdades. Aproximam-se, ainda, de debates sobre promoção da saúde e políticas de bem-estar, sugerindo que hortas podem funcionar como dispositivos territoriais de cuidado em articulação com o SUS e redes locais de atenção básica (Mougeot, 2005; Azevedo; Pelicioni, 2011). No contexto deste ensaio, essa literatura ajuda a compreender que a articulação entre agroecologia, periferia e formação crítica integra uma constelação de iniciativas que utilizam a terra como eixo de luta, educação e cuidado, cujo protagonismo feminino nessas experiências, embora amplamente observado, carece ainda de sistematização bibliográfica que capte sua dimensão racial e periférica de forma específica.

Nessa perspectiva, a horta configura-se como iniciativa produtiva e prática socioterritorial, reconfigurando relações entre alimentação, cuidado e políticas públicas. Em paralelo, pesquisas no campo da educação e dos feminismos negros têm enfatizado a centralidade das experiências de mulheres negras em favelas e periferias como lugares de produção de conhecimento sobre Estado, racismo, trabalho, maternidade, projetos de futuro etc. (Collins, 2019; Carneiro, 2003/2011; Gonzales, 1984/2020; Ribeiro, 2017). Essas investigações reposicionam tais experiências como instância interpretativa e elaboração crítica situada sobre desigualdade e cidadania.

Ao articular esses diferentes referenciais, este ensaio toma a experiência da horta como campo de verificação e deslocamento das categorias mobilizadas, examinando seus limites a partir do próprio campo. O feminismo negro, a etnografia crítica e os estudos sobre agroecologia urbana funcionam aqui como ferramentas analíticas tensionadas pelas narrativas das mulheres do Mãos de Milagres. A teoria, nesse sentido, acompanha a análise, move-se com ela e se retrabalha à medida que o campo devolve novas perguntas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Não seria possível conhecer o Mãos de Milagres e a trajetória da Garota da Horta à distância, por meio apenas de documentos ou estatísticas. A escolha metodológica por um trabalho de inspiração etnográfica decorreu do entendimento de que experiências como essa não se deixam apreender apenas por indicadores formais ou por descrições externas.

Era necessário caminhar até a horta ao lado do posto de saúde, ver os canteiros, sentir o cheiro das ervas, ouvir as histórias e permitir que o próprio corpo fosse afetado pelo lugar. A aproximação sensível com o campo constituiu, assim, condição de possibilidade para compreender os sentidos atribuídos à horta pelas mulheres que a constroem cotidianamente. A pesquisa de campo foi conduzida em quatro encontros, entre os meses de outubro e novembro de 2025, sempre no período da tarde, das 14h às 17h, no contexto das atividades avaliativas das disciplinas Etnografias e Movimentos Sociais do Programa de Pós- graduação em Educação, Cultura e Identidades (PPGECI), durante o semestre 2025.2. A articulação entre essas duas disciplinas permitiu compreender a horta simultaneamente como campo de exercício etnográfico e como experiência concreta de organização comunitária, cuidado coletivo e reivindicação de direitos. A opção por encontros sucessivos, e não por uma única visita pontual, buscou captar continuidades e variações nas dinâmicas do coletivo, permitindo observar tanto os momentos de maior atividade quanto os de pausa, conversa e descanso. Essa temporalidade curta, mas reiterada, foi pensada como estratégia para construir um vínculo mínimo de confiança, condição indispensável para a emergência de narrativas sobre temas sensíveis, como racismo, luto, adoecimento psíquico e violência urbana.

A horta localiza-se em uma rua íngreme, ao lado do posto de saúde, em um pequeno terreno cercado de forma improvisada por paletes. Há canteiros de hortaliças, bananeiras, moitas de capim para chás e um grafite colorido na parede ao fundo. O ambiente é atravessado pelo cheiro de temperos e ervas e por uma vista aberta para a mata do Ibura.

Esse cenário físico também educa o olhar: aquilo que, de fora, é frequentemente lido como "área de risco" aparece, no interior da horta, como espaço vivo, cuidado e organizado. A descrição do espaço integra a análise, na medida em que permite compreender como a materialidade do lugar participa da produção de sentidos e afetos.

A entrada no campo ocorreu por meio de encontros previamente combinados com a Garota da Horta e também por visitas nas quais a pesquisadora chegou no espaço enquanto as mulheres já estavam trabalhando nos canteiros. A interação

da pesquisadora aconteceu aos poucos, enquanto trabalhavam. O grupo era formado exclusivamente por mulheres, a maioria negras, com mais de trinta anos, atravessadas por trajetórias marcadas por perdas, tragédias pessoais e eventos coletivos, como deslizamentos de barreira que vitimaram moradores da comunidade.

Embora a Garota da Horta se configure como liderança evidente, não observamos uma hierarquia rígida no coletivo, posto que as relações se organizam a partir de confiança, escuta e acolhimento, expressas tanto na divisão das tarefas quanto no cuidado mútuo.

Inspirado em Oliveira (1996), o percurso metodológico combinou observação participante, entrevistas abertas, conversas informais, registros em diário de campo e fotografias, articulados a uma postura reflexiva sobre o lugar ocupado no campo. A observação foi assumida como prática situada, envolvendo corpo, atenção e implicação. Observar significou prestar atenção à disposição dos canteiros, às ferramentas improvisadas, às crianças e aos animais que circulam, bem como à relação das mulheres com as plantas — o modo como tocam a terra, cheiram as folhas antes de falar delas e identificam ervas e usos medicinais.

Ouvir implicou registrar falas, mas também pausas, risos, silêncios e hesitações, reconhecendo que nem tudo pode ou quer ser dito da mesma forma ou no mesmo tempo. Muitas narrativas emergiram em meio ao trabalho manual, durante o plantio, a rega ou a colheita, o que sugere que a fala não se separa do gesto, e que a memória se ativa no movimento do corpo.

O ato de escrever no Diário de Campo, por sua vez, ocorreu no gabinete sempre após as visitas ao campo, como tentativa de reconstituir cenas, frases-chave e gestos marcantes, buscando manter a força das narrativas em uma linguagem que pudesse ser lida tanto pela Universidade quanto pelas próprias mulheres da comunidade.

Do ponto de vista dos procedimentos de observação e participação, acompanhamos os dias de plantio, rega, limpeza de canteiros, preparação de sabões e produção de temperos e lambedores, além de momentos de descanso à sombra e das conversas coletivas.

Em vários dias, a pesquisadora trabalhou junto com as participantes: plantou, limpou canteiros, colheu batatas e ajudou a organizar materiais. Essa vivência corpo a corpo abriu espaço para conversas mais longas, nas quais as mulheres narravam como haviam chegado à horta e o que significava, em suas rotinas, permanecer ali.

Participar das atividades permitiu compreender que certos saberes do campo se revelam no ritmo do corpo, no gesto repetido, no cansaço partilhado e na conversa que nasce enquanto a mão toca a terra. Estar ali, trabalhando com aquelas mulheres,

tornou mais consciente a diferença entre pesquisadora e participantes e deslocou a escuta para além da audição, fazendo dela presença, implicação e abertura para perceber sentidos que se revelam no fazer comum.

Com a Garota da Horta, idealizadora do projeto, foi realizada uma entrevista aberta, longa e gravada. Nos valemos das técnicas de entrevista narrativa, ou de história de vida, fazendo apenas perguntas disparadoras para que a entrevistada organizasse o fio de sua própria narrativa e decidisse quais acontecimentos, dores e projetos desejava compartilhar. A entrevista abordou sua história de vida, a participação em movimentos sociais, experiências de racismo na escola e no trabalho, a decisão de sair de empregos adoecedores e a criação do coletivo. Essa escolha metodológica reconheceu a entrevista como espaço de elaboração conjunta de sentidos, no qual as narrativas foram construídas em diálogo entre pesquisadora e participantes.

Ao redor dela, em conversas informais, outras mulheres agregaram fragmentos de experiência: deslizamentos de barreira, mortes, perdas relacionadas ao tráfico, adoecimento psíquico, dificuldades de acesso a serviços de saúde e tentativas de manter filhos e filhas afastados de redes de violência. Em muitos momentos, as falas vieram acompanhadas de choro – das interlocutoras e da pesquisadora. Esses afetos integraram a constituição do campo, na medida em que revelaram os limites da pesquisadora diante do sofrimento alheio e tensionaram a ideia de neutralidade científica.

Logo após cada visita à horta, a pesquisadora registrou no diário de campo descrições das cenas observadas, falas lembradas, impressões iniciais, dúvidas, desconfortos e emoções mobilizadas durante a permanência no território. Esses registros procuraram captar tanto os acontecimentos concretos –as conversas, os gestos, os deslocamentos pelo espaço, os momentos de trabalho coletivo e as situações que emergiam no cotidiano da horta – quanto os efeitos subjetivos produzidos pela experiência de escuta e convivência.

As anotações contemplaram, portanto, aquilo que foi visto, ouvido e sentido, permitindo acompanhar como determinadas narrativas afetavam a pesquisadora e como seus próprios pensamentos se reorganizavam diante das histórias compartilhadas pelas mulheres. O diário de campo assumiu, assim, uma função analítica e reflexiva, pois possibilitou examinar a relação entre experiência empírica, implicação da pesquisadora e interpretação teórica. Com autorização, também foram realizados registros fotográficos da horta, das plantas, do entorno e de alguns momentos de trabalho coletivo, utilizados sobretudo como apoio à memória, à reconstrução das cenas e à compreensão da materialidade do campo.

Os cuidados éticos atravessaram todo o percurso. A começar pelo uso do pseudônimo "Garota da Horta", que constituiu uma estratégia para reduzir a exposição da principal interlocutora, mesmo reconhecendo que se trata de uma liderança conhecida na comunidade. Evitamos ainda identificar as outras mulheres que relataram situações de violência, uso de drogas ou conflitos familiares, buscando não reforçar estigmas nem produzir riscos adicionais em um contexto já vulnerabilizado. A preservação das identidades ultrapassa o procedimento técnico e acontece como resultado de um compromisso político com a proteção das interlocutoras.

Do ponto de vista da linguagem utilizada, assumimos o compromisso de escrever com rigor conceitual, mas de forma clara, recusando uma escrita que exclua justamente aquelas que acolheram a pesquisadora em campo. Essa escolha integra o próprio método. Escrever de modo legível para as pessoas do campo constitui uma forma de tensionar a distância entre quem pesquisa e quem é pesquisado, problematizando a exclusividade acadêmica da produção de conhecimento.

A observação se deu sob o horizonte de uma inspiração decolonial, de modo que a presença no campo teve como objetivo trocar, aprender e construir leituras em diálogo, e não repetir a lógica extrativista de coletar dados e desaparecer. Essa orientação não dissolve as assimetrias entre pesquisadora e interlocutoras, nem autoriza a idealização de uma simetria inexistente. Ela opera, antes, como princípio regulador das escolhas feitas no percurso da pesquisa, desde a forma de perguntar e ouvir, até o modo de citar, analisar e devolver aquilo que foi compartilhado. Nesse sentido, o método se apresenta como processo em movimento, construído no encontro entre teoria, campo e experiência vivida.

4 ANÁLISE

Chegar à comunidade dos Milagres significa, antes de tudo, atravessar camadas de representações sociais. Antes mesmo de ver a horta, o Ibura já aparecia mediado por narrativas midiáticas e comentários cotidianos que o enquadram como "área de risco" e "lugar perigoso". Esse imaginário circula também nos espaços acadêmicos, informando expectativas, medos e hierarquias implícitas.

O campo, portanto, apresenta-se como espaço previamente significado por discursos que associam periferia, pobreza e criminalidade, produzindo antecipadamente uma leitura moralizante do território e de seus moradores.

Esse enquadramento tornou-se particularmente visível quando, no âmbito das disciplinas Etnografias e Movimentos Sociais do PPGECI, no decorrer do semestre de

2025.2, foi proposta uma aula-visita à horta do Coletivo Mãos de Milagres. Ao anunciar que o encontro ocorreria na comunidade, mesmo informando que o deslocamento seria realizado em grupo e com transporte organizado, surgiram preocupações reiteradas com a segurança, a circulação e a acessibilidade.

Algumas sugestões apontavam para a substituição do local por espaços considerados "mais centrais" ou "mais tranquilos" para a turma. Essas reações foram lidas como sintomas de um processo social mais amplo, no qual determinados territórios – geralmente brancos, institucionalizados e de classe média – são reconhecidos como espaços legítimos de produção de saber, enquanto áreas periféricas são situadas como lugares de observação e afastadas do estatuto de sedes possíveis da atividade acadêmica (Carvalho, 2001; Ribeiro, 2017).

A pergunta "central para quem?" atravessou essa situação. Para as mulheres do Mãos de Milagres, o centro da experiência que estava em discussão era a própria horta, pois é ali que se organiza o cotidiano, que se produz alimento, renda, cuidado e articulação política. Ao estranharmos a ideia de realizar uma aula no bairro do Ibura, reafirmamos, ainda que de modo involuntário, uma hierarquia espacial que é também racial, de classe e de gênero. Alguns territórios são tomados como referência natural em detrimento de muitos outros situados nas periferias, mesmo quando os temas discutidos dizem respeito justamente às lutas que brotam desses lugares contra-hegemônicos.

A situação descrita acima torna visível o entrelaçamento de relações de raça, gênero, classe e território que atravessa toda nossa análise. Desde o início, parte-se da compreensão de que essas dimensões não operam de forma isolada, mas constituem posições sociais específicas e hierarquizadas — tanto das mulheres da horta, quanto dos sujeitos vinculados à Universidade que ali chegam.

Afinal, de um lado estão mulheres negras periféricas que recebem pesquisadoras em seu espaço de trabalho, cuidado e elaboração política. De outro lado situam-se sujeitos marcados por privilégios de escolarização, mobilidade urbana e reconhecimento institucional. Lembremos que o estranhamento advindo desse deslocamento não se explica por falhas morais individuais, mas por uma longa história de criminalização das periferias e de associação entre pobreza, negritude e perigo (Gonzales, [1984]2020; Ribeiro, 2017).

Ao mesmo tempo, raramente se problematiza como "risco" o constrangimento inverso: convocar essas mulheres a se deslocarem até espaços acadêmicos consagrados para que suas falas sejam legitimadas como conhecimento. As dinâmicas de quem se desloca, quem permanece em posição de centralidade e quem define o que conta como saber revelam que as disputas por centro e margem são também disputas de poder

que atravessam silenciosamente a produção acadêmica (Carvalho, 2001; Schimidt, 2006).

Apesar das hesitações iniciais, a aula-visita foi mantida. Ao atravessar o portão da horta, o cenário reconfigura aquilo que se trazia como expectativa prévia. Surgem canteiros de agrião, manjericão, hortelã e plantas medicinais, cercas improvisadas com paletes, crianças que transitam, conversas que alternam desabafos e risadas.

O primeiro sentimento experimentado não é o medo, mas o acolhimento. Sentar, escutar, mastigar uma folha de menta e observar o ritmo do trabalho coletivo produz um deslocamento corporal e simbólico. No final da tarde, colegas comentaram que "não imaginavam que fosse assim", relatando surpresa diante da organização, da hospitalidade e da força política das mulheres.

A experiência da aula-visita evidencia, de modo concreto, o deslocamento do olhar etnográfico discutido por Carvalho (2001) ao problematizar a pretensão de neutralidade na produção do conhecimento e a promessa de simplesmente "dar voz" aos sujeitos pesquisados. A pesquisa de campo, nessa perspectiva, implicou na transformação das próprias categorias por meio das quais o território é interpretado, ultrapassando a coleta de informações sobre um espaço previamente definido como "objeto de pesquisa".

O deslocamento incide sobre o regime de centralidade que organiza quem pode falar, de onde se fala e quais espaços são reconhecidos como legítimos para a produção de saber. Ao realizar a aula fora do campus universitário, em um terreno cultivado por mulheres negras na periferia do Recife, reconfiguram-se as próprias condições de enunciação acadêmica: o território assume a condição de instância ativa de reflexão social situada, ultrapassando a função de cenário empírico.

A própria Garota da Horta sintetiza essa tensão ao afirmar: "Milagre não é só bandido, Milagre não é só carência, não é só favela. Milagre tem muita potência, tem muito empreendedorismo". Entre os canteiros, essa frase deixa de ser apenas reivindicação discursiva e se torna descrição empírica, tratando-se de um território atravessado por violências estruturais, mas também por trabalho, criatividade, cuidado e desejo de futuro. O que se observa é a coexistência de processos de vulnerabilização e de práticas de reinvenção cotidiana, que não podem ser reduzidas a uma narrativa linear de carência.

Em uma das conversas mais densas do campo, ela afirma o seguinte:

> Eu vou te confessar que eu não gostava de ser negra. [...] Na escola, eu tinha apelidos pejorativos, como tição, carvão, fuscão

> preto. [...] Eu ficava esfregando o rosto querendo tirar um pouco da minha cor, porque eu não aguentava mais ser chamada de neguinha de cabelo duro, de macaca.

Essa narrativa não pode ser lida como relato isolado de sofrimento individual. Trata-se da inscrição subjetiva de um regime social de desvalorização racial que, como argumentam Carneiro ([2003]2011), Gonzalez ([1984]2020) e Collins (2019), atua corroendo a autoestima e reorganizando a forma como mulheres negras percebem seus corpos e seus direitos ao desejo.

A violência simbólica, nesse sentido, não se limita ao insulto externo. Ela se instala na carne como autovigilância, recusa de si e tentativa de apagamento da própria aparência. O racismo opera, assim, como tecnologia pedagógica negativa, ensinando corpos negros a se envergonharem de si antes mesmo de reivindicarem reconhecimento. Tal processo revela que a opressão atua no plano institucional e no nível micropolítico de formação da subjetividade (Carneiro, [2003]2011; Gonzales, [198]2020; Collins, 2019).

A narrativa, contudo, não se encerra na ferida! A Garota da Horta relata que, ao se aproximar de grupos de Maracatu, Candomblé e Afoxé, passou a ouvir outras palavras sobre si: "Foi que essas pessoas foram me ajudando, tipo, 'preta, tu é linda'. [...] Eu me vi dentro de uma tribo que eu me pertencia ali. Aí eu disse: oxe, aqui eu sou aceita. Aqui ser preto é bonito. Aqui botar um lenço ninguém vai me chamar de macumbeira, não".

Esse deslocamento evidencia que a identidade racial não é apenas herança biológica ou marca social imposta, mas construção política e afetiva. Reconhecer-se em outros corpos negros, em outros ritmos e em outros símbolos constitui processo de autorrecuperação, nos termos formulados por hooks (1993/2023), deslocando a autoestima do registro privatizado da psicologia individual para uma prática ética e coletiva de reconstrução da dignidade, articulada ao amor como princípio político (hooks, [2000]2021).

Quando, por exemplo, a Garota da Horta afirma: *"Eu tive que aprender a me amar para ensinar outras pessoas negras a também se amarem",* ela expressa a passagem do sofrimento individual para uma pedagogia do cuidado racial. Nesse ponto, ecoa a noção de autodefinição formulada por Collins – em Pensamento Feminista Negro (2019) – de que nomear a si mesma e à própria experiência significa romper com as "imagens de controle" que organizam a desvalorização racial e constrói outra gramática de pertencimento.

O que está em jogo envolve a mudança de autoimagem e a produção de um saber situado sobre o que significa ser mulher negra naquele território específico. Esse deslocamento aparece também na forma como ela orienta sua filha: "Você simplesmente vai devolver o constrangimento. [...] Se te chamar preta, eu sou preta, poxa. [...] Ser preta é uma condição da minha raça, mas ser preconceituoso é outra história".

Aqui, a raça deixa de ser insulto e passa a ser posição afirmada. O constrangimento é devolvido ao agressor, e não incorporado como culpa. Trata-se de uma pedagogia doméstica antirracista, que se constrói fora da educação escolar formal, mas que produz efeitos profundos na formação subjetiva das crianças (Collins, 2019; hooks, [1994]2017).

Outro eixo estruturante da narrativa é o trabalho, quando a Garota da Horta enumera empregos já ocupados, tais quais serviços gerais em escola, hospital, supermercado e casa de família.... Recorda, com especial intensidade, a experiência na limpeza de um hospital de referência durante a pandemia pela Covid-19, quando adoeceu gravemente e precisou retornar ao trabalho por necessidade econômica. Em determinado momento, sintetiza: "Eu sei que eu tenho minha casa própria. Se eu sair agora, eu sei que eu não vou ter como me manter, mas eu tô infeliz. [...] O povo me olhar, porque limpeza é pra negra, né?".

A representação do senso comum de que "limpeza é pra negra" condensa séculos de organização racial do trabalho no Brasil e no mundo colonialista (Carneiro, [2003]2011; Gonzales, 1984/2020). O emprego aparece como fonte de renda e como espaço de humilhação, invisibilidade e naturalização da desigualdade (Collins, 2019; hooks, 2000/2021). Como argumenta hooks ([2000]2021), romantizar o "trabalho duro" como virtude moral pode funcionar como mecanismo de legitimação da exploração. Ao propor modelos de trabalho que "adocem a vida", hooks não preconiza o abandono do esforço, mas a transformação social do modo e do sentido do trabalho.

Quando a Garota da Horta contrasta a rotina na limpeza hospitalar com a experiência na horta, ela materializa essa inflexão ética. Ao criar o Mãos de Milagres, não deixa de trabalhar; ao contrário, multiplica suas tarefas. O que muda é o eixo do esforço: do emprego em que recebe gritos e se sente invisibilizada para um fazer com a terra em que é reconhecida, em que vê seu gesto transformado em alimento, em remédio, em reforma de praça e em conversa que impede alguém de colapsar. O trabalho passa a operar como meio de sobrevivência e prática produtora de sentido.

Ela descreve esse período como metamorfose, posto que: "*Parecia que eu tava sendo uma lagarta se transformando numa borboleta*". Essa imagem deve ser lida como expressão de uma escolha arriscada em contexto de precariedade, afastando-se de uma

metáfora ingênua de superação individual. Romper com um emprego adoecedor significa também colocar em risco a própria subsistência. Ainda assim, aposta-se em um trabalho que enraíza o corpo no território e produz outra economia de sentidos, articulando produção material e reconstrução subjetiva.

A horta aparece, então, como espaço terapêutico:

> Quando eu saí do IML — referindo-se ao momento em que soube da morte de seu companheiro — Eu vim foi pra cá. [...] Aqueles milhos têm minhas lágrimas. [...] Isso daqui me acalma muito, é cura pra minha ansiedade, é cura pra minha alma.

A cura produzida nesse espaço não se confunde com tratamento biomédico, nem pode ser reduzida a efeito psicológico individual. Trata-se de uma forma de cuidado relacional, construída na interação entre corpo, território e coletividade, na qual o trabalho com a terra opera simultaneamente como prática material, ritual cotidiano e dispositivo político de recomposição da dignidade (hooks, 1993/2023; Piedade, 2017).

Além da produção de alimentos, as mulheres do coletivo fabricam lambedores, sabões artesanais, temperos, garrafadas e chás, combinando memória, empiria e experimentação. Em campo, em vez de serem apenas força de trabalho precarizada, tornam-se produtoras de saberes-fazeres e de bens. O trabalho com a terra passa a envolver reconhecimento, orgulho e competência, produzindo respiros de dignidade em meio à dureza do contexto.

Ao colocar essa experiência em diálogo com estudos sobre mulheres protagonistas de hortas comunitárias, observa-se que raça, gênero e trabalho organizam silenciosamente quem sustenta esses espaços. A noção de "dororidade" (Piedade, 2017) ajuda a nomear a passagem da dor compartilhada ao cuidado coletivo, mas revela também um ponto incômodo: esse cuidado é frequentemente naturalizado, não remunerado e concentrado sobre os mesmos corpos que já ocupam os lugares mais precarizados do mercado formal.

Quando lida em diálogo com estudos sobre agroecologia urbana e hortas comunitárias, a experiência do Mãos de Milagres evidencia que, em contextos periféricos, a incidência política das mulheres ainda depende de poucos corpos, de muita improvisação e de relações instáveis com o poder público (Mougeot, 2005; Azevedo; Pelicioni, 2011). O protagonismo feminino aparece, assim, de forma frágil e concentrada — sinal de potência, mas também de sobrecarga, construído em meio a disputas por reconhecimento, por permanência no território e por tempo para existir.

A horta é, ainda, um espaço de reivindicação por políticas públicas. Ao narrar a reforma de uma pracinha conquistada após aparições na mídia, a Garota da Horta afirma que o lugar: "*É terapêutico, é justiça social também*". Ao insistir que: "*não existe saúde mental sem políticas públicas*", ela recusa a ideia de que o cuidado comunitário substitua a responsabilidade do Estado. Nesse ponto, a leitura da horta como espaço de cura não pode ser dissociada de sua dimensão política, pois trata-se de uma prática que denuncia, ao mesmo tempo, a ausência estrutural das políticas públicas e a capacidade local de resistir a ela.

Nesse sentido, a horta também funciona como espaço educativo (hooks [1994]2017; Antunes; Mesquita, 2022, 2024), tratando-se de um lugar onde o conhecimento se produz em comunidade, onde se aprende a pensar criticamente a própria realidade e a imaginar transformações possíveis. Ali se discutem racismo, maternidade, tráfico, escola, futuro e tecnologia a partir da experiência concreta. O que se observa envolve a produção de alimento e de consciência social.

Ao longo da pesquisa de campo, ficou evidente que não se estava apenas "coletando dados", mas sendo convocada a aprender com um modo de vida que não cabe nos diagnósticos rápidos sobre favela e violência urbana. Conversas sobre plantas, remédios caseiros, filhos e estratégias contra o aliciamento do tráfico compõem um repertório de saberes práticos e políticos que desafia a separação entre teoria e vida cotidiana.

Em contrapartida, não se buscou apresentar aqui uma versão final e definitiva sobre o Coletivo Mãos de Milagres, mas uma leitura situada e aproximada, construída a partir de uma posição externa ao lugar de fala dessas mulheres, comprometida com a escuta, com a recusa à extração de dados e com a devida devolutiva por meio da publicação deste ensaio.

Quando a Garota da Horta afirma que a horta é: "*o portal para uma coisa bem maior*", ela condensa a intuição que atravessou todo nosso texto: o que se cultiva ali não é apenas alimento, mas o direito de viver bem, de criar filhos longe da violência, de trabalhar com sentido e de ver o bairro reconhecido não apenas pela criminalidade, mas pela criatividade, pela solidariedade e pela insistência em cultivar vida em meio ao descaso estrutural destinado à localidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este ensaio etnográfico significa, em certa medida, retornar à cena inicial: chegar à comunidade dos Milagres munidas de referências teóricas e de um roteiro de observação, sem saber, contudo, o que significaria, na prática, "olhar, ouvir

e escrever" com responsabilidade sobre a vida de outras pessoas (Oliveira, 1996). A experiência com a horta comunitária e com a Garota da Horta colocou de modo insistente a questão sobre como produzir conhecimento sem reduzir as sujeitas a objetos de pesquisa, especialmente, quando se trata de mulheres negras periféricas, historicamente silenciadas e frequentemente convertidas em "casos" ou "exemplos" pelos trabalhos acadêmicos.

Os dias vividos entre canteiros de coentro, hortelã e boldo, entre conversas sobre filhos, lutos, depressão, conflitos familiares, violências e, ao mesmo tempo, sobre sonhos, estudos e futuros possíveis, mostram que aquele pequeno terreno ao lado do posto de saúde é muito mais do que um experimento localizado de agricultura urbana. Trata-se de um espaço de autorrecuperação, no sentido proposto por hooks ([1993]2023), no qual mulheres negras, ao cuidarem da terra e umas das outras, vão costurando formas alternativas de existir, amar e sobreviver em contextos marcados pelo racismo, pelo machismo e pela pobreza.

Do ponto de vista da pesquisa, reafirma-se a necessidade de explicitar a posição desde a qual se escreve. Não se trata de um detalhe metodológico secundário, mas de uma condição ética da análise. A pesquisadora responsável pelo trabalho de campo é uma mulher não negra que chegou àquele território como convidada, e não como parte constitutiva da comunidade.

Essa posição implica deslocar o olhar etnográfico e confrontar uma longa história de produção acadêmica que falou sobre sujeitas subalternizadas sem reconhecê-las como interlocutoras legítimas. Neste manuscrito, o esforço foi escrever com as mulheres da horta, e não apenas sobre elas, incorporando suas falas, reconhecendo seus saberes e permitindo que suas narrativas tensionem as categorias analíticas mobilizadas.

A escuta das narrativas da Garota da Horta – sobre trabalho precarizado, racismo cotidiano, solidão materna, adoecimento psíquico e luta por políticas públicas – evidencia a centralidade da experiência das mulheres negras como lugar de produção de conhecimento e como eixo temático da análise. Ao falar de si, da filha que sonha ser programadora, das mulheres que perderam familiares para o tráfico e das usuárias do CAPS que encontram na horta um respiro, ela produz interpretações densas sobre Estado, classe, raça, gênero e território — interpretações que não se encaixam nas categorias restritivas de "informante" ou "beneficiária de projeto social".

Um dos aprendizados centrais deste percurso foi compreender, na prática, a proposta de uma pesquisa que se constrói em diálogo, negociando sentidos, compartilhando dúvidas e, quando possível, produzindo efeitos concretos na vida das pessoas envolvidas. Escrever este ensaio etnográfico fez parte desse processo, mas não o encerra.

O texto funciona simultaneamente como registro, devolutiva e convite a continuar pensando junto, reconhecendo que a análise permanece aberta às transformações do próprio campo.

As mulheres do Mãos de Milagres produzem cotidianamente uma pedagogia do território que articula cuidado, ancestralidade, crítica social e invenção de outras formas de viver. Pode-se afirmar que ali se pratica uma educação que não separa corpo e mente, afeto e pensamento, política e amor. A horta aparece, nesse sentido, como sala de aula a céu aberto, laboratório de direitos humanos e espaço de produção de saberes que interpelam tanto a escola quanto a Universidade e as políticas públicas.

Entretanto, é necessário evitar leituras romantizadas dessa experiência. A horta não elimina a violência estrutural, nem substitui a responsabilidade do Estado. Ao contrário, sua existência evidencia, de modo concreto, a ausência de políticas públicas consistentes no território. As falas insistentes da Garota da Horta sobre a impossibilidade de "*ter saúde mental sem políticas públicas dentro da comunidade*" indicam que o cuidado comunitário não pode ser convertido em solução compensatória para a precarização das condições de vida. A horta é, simultaneamente, resposta local e denúncia política.

Há, portanto, um duplo movimento em jogo: por um lado, a produção de espaços de cura, trabalho com sentido e fortalecimento de vínculos; por outro, a explicitação dos limites dessas iniciativas, quando não acompanhadas de transformações estruturais. Essa tensão atravessa toda a experiência analisada e impede que ela seja lida apenas como exemplo bem-sucedido de agricultura urbana ou de protagonismo feminino. O que se observa é uma prática social situada, atravessada por contradições, sobrecargas e disputas, que precisa ser compreendida em sua ambiguidade.

Do ponto de vista teórico, o ensaio reforça a fecundidade do diálogo entre feminismos negros, etnografia crítica e estudos sobre agroecologia urbana. Esse entrecruzamento permitiu compreender a horta como espaço produtivo e como território pedagógico, político e afetivo. As noções de autorrecuperação, autodefinição, protagonismo e cuidado coletivo adquirem densidade empírica quando lidas à luz das cenas cotidianas da horta, deslocando a fronteira entre teoria e vida vivida.

Há, contudo, múltiplos caminhos ainda abertos para futuras investigações, sendo necessário aprofundar: (a) as trajetórias das demais mulheres do coletivo, explorando como seus saberes dialogam com tradições locais de cura e cuidado; (b) os efeitos da horta na vida de jovens da comunidade, especialmente meninas negras, no que se refere à escolarização, aos projetos de futuro e à relação com o território; (c) as possibi-

lidades concretas de articulação entre experiências como o Mãos de Milagres e políticas públicas nas áreas de saúde, educação, assistência social e agroecologia.

Este ensaio reafirma a necessidade de que pesquisas em educação e ciências humanas, sobretudo aquelas que se reivindicam decoloniais, assumam o compromisso político de deslocar seus referenciais, enegrecer seus cânones e reconhecer mulheres negras periféricas como fontes empíricas e autoras de pensamento. Trata-se de uma exigência epistemológica e não apenas ética: sem esse deslocamento, corre-se o risco de reproduzir, sob nova linguagem, antigas hierarquias do saber.

Se este texto cumpre algum papel, que seja o de registrar, com o máximo de rigor e respeito possível, um fragmento da força, da dor e da criatividade que brotam daquele pedaço de terra cercado de concreto, onde, apesar de tudo, continua sendo cultivada a vida. Mais do que conclusão, estas considerações pretendem funcionar como abertura para novos diálogos, novas pesquisas e novas formas de escrever com – e não apenas sobre – mulheres negras periféricas que transformam a terra em lugar de cura, política pública e conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mauricio; MESQUITA, Rui. Comunidades Educativas como lugar metodológico da experiência na construção social do conhecimento. *Reflexão e Ação* [ISSN 1982-9949]. Santa Cruz do Sul, v.30, n.3, p. 53-68, set.dez.2022. Disp. Em https://online.unisc.br/seer/index.php/ .

ANTUNES, Mauricio; MESQUITA, Rui. Comunidades educativas e possibilidades de uma escola diferente: um olhar sobre narrativas em Santarém, Pará. *RAIN* [ISSN 2718-7519), Mar del Plata (ARG.), v.4, n.8, pp. 127-143, jul.dez. 2024. Disp. Em https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/viewFile/8458/8811 .

AZEVEDO, Elaine de; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Promoção da saúde, sustentabilidade e agroecologia: uma discussão intersetorial. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 715-729, 2011.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra:* quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2011. p. 117-134. Texto originalmente publicado em 2003.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001.

COLLINS, Patricia Hill. *Learning from the outsider within*: the sociological significance of Black feminist thought. Social Problems, Berkeley, v. 33, n. 6, p. S14-S32, 1986.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019. [Obra original publicada em 1990].

CRENSHAW, Kimberlé. *Demarginalizing the intersection of race and sex*: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, Luiz Antonio Machado da *et al.* (org.). *Ciências sociais hoje*. São Paulo: ANPOCS, 1984. p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

HOOKS, bell. Sisters of the yam: Black women and self-recovery. Boston: South End Press, 1993. Tradução brasileira: *Irmãs do inhame*: mulheres negras e autorrecuperação. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2023.

HOOKS, bell. All about love: new visions. New York: William Morrow, 2000. Tradução brasileira: *Tudo sobre o amor*: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. Teaching to transgress: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994. Tradução brasileira: *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MOUGEOT, Luc J. A. (org.). *Agropolis: the social, political and environmental dimensions of urban agriculture.* London: Earthscan; Ottawa: International Development Research Centre, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PIEDADE, Vilma. *Sororidade*. São Paulo: Nós, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

DOI: 10.33148/CES.V40I2.2789

NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS DA NAÇÃO XAMBÁ NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Netanias Silva de Siqueira Junior[1]
Wagner Lins Lira[2]

RESUMO

Este ensaio etnográfico analisa as práticas educativas desenvolvidas no Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá, localizado no Quilombo Urbano Portão do Gelo, em Olinda (PE), com enfoque na formação das identidades étnico-raciais e nas estratégias de resistência ao racismo estrutural e ao epistemicídio. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na etnografia, utilizou observação participante, entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos como procedimentos de produção dos dados. Os resultados evidenciam o Centro Cultural como um território educativo afrocentrado, no qual a oralidade, a ancestralidade, a memória coletiva e a convivência comunitária constituem elementos centrais na construção e preservação das identidades culturais. Os relatos das educadoras e da liderança revelam que as práticas educativas desenvolvidas no terreiro fortalecem a formação identitária e o sentimento de pertencimento, reafirmando a interseccionalidade como importante chave de compreensão das experiências vividas pelas mulheres da comunidade. Conclui-se que a Nação Xambá constitui um espaço legítimo de produção de conhecimentos, capaz de desafiar paradigmas eurocentrados e valorizar epistemologias negras.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia; Nação Xambá; Interseccionalidade; Epistemologias negras.

1 ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0674-1630 - Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - E-mail: jrsiqueira.academico@gmail.com

2 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5174-980X - Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - E-mail: wagner.lira@ufrpe.br

ETHNOGRAPHIC NOTES ON THE EDUCATIONAL AND CULTURAL PRACTICES OF THE XAMBÁ NATION IN THE FORMATION OF ETHNIC-RACIAL IDENTITY

ABSTRACT

This ethnographic essay examines the educational practices developed at the Bongar Cultural Center – Xambá Nation, located in the Urban Quilombo Portão do Gelo, in Olinda, Pernambuco, Brazil, focusing on the formation of ethno-racial identities and strategies of resistance to structural racism and epistemicide. Grounded in a qualitative ethnographic approach, the study employed participant observation, semi-structured interviews, and photographic records as data collection procedures. The findings reveal the Cultural Center as an Afro-centered educational territory, where orality, ancestry, collective memory, and community life constitute fundamental elements in the construction and preservation of cultural identities. The testimonies of the educators and the community leader demonstrate that the educational practices developed within the terreiro strengthen identity formation and the sense of belonging, while highlighting intersectionality as an important analytical framework for understanding the experiences of women in the community. The study concludes that the Xambá Nation represents a legitimate space for knowledge production, challenging Eurocentric paradigms and affirming Black epistemologies.

KEYWORDS: Ethnography; Nação Xambá; Quilombola education; Intersectionality; Black epistemologies.

NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y CULTURALES DE LA NACIÓN XAMBÁ EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICO-RACIAL

RESUMEN

Este ensayo etnográfico analiza las prácticas educativas desarrolladas en el Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá, ubicado en el Quilombo Urbano Portão do Gelo, en Olinda, Pernambuco, Brasil, centrándose en la formación de identidades étnico-raciales y en las estrategias de resistencia frente al racismo estructural y al epistemicidio. La investigación, de enfoque cualitativo y fundamentada en la etnografía, empleó la observación participante, entrevistas semiestructuradas y registros fotográficos como procedimientos para la obtención de datos. Los resultados evidencian que el Centro Cultural es un territorio educativo afrocentrado, donde la oralidad, la ancestralidad, la memoria colectiva y la convivencia comunitaria constituyen elementos centrales en la construcción y preservación de las identidades culturales. Los relatos de las educadoras y de los líderes revelan que las prácticas educativas desarrolladas en el terreiro fortalecen la formación identitaria y el sentido de pertenencia, reafirmando la interseccionalidad como una clave importante para comprender las experiencias vividas por las mujeres de la comunidad. Se concluye que la Nação Xambá constituye un espacio legítimo de producción de conocimientos, capaz de desafiar paradigmas eurocéntricos y valorar las epistemologías negras.

PALABRAS CLAVE: Etnografía; Nação Xambá; Interseccionalidad; Epistemologías negras.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, nação marcada pela herança colonial escravocrata, ainda vivência profundas desigualdades raciais, históricas e simbólicas que se expressam nos mais diversos campos da vida social, notadamente na educação. Estudos recentes do Ministério da Educação mostram que, apesar de políticas afirmativas como as cotas sociais, continuam persistentes disparidades no acesso, permanência e desempenho de estudantes pretos, pardos e indígenas no sistema educacional brasileiro, revelando que o racismo estrutural e as desigualdades de oportunidades ainda impactam negativamente esses grupos socialmente marginalizados (Governo Federal, 2024). A despeito dos avanços legislativos e institucionais em torno da valorização da diversidade cultural e da promoção da equidade racial, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, os desafios da implementação efetiva dessas diretrizes continuam sendo imensos (Carvalho, 2001).

Nesse contexto, torna-se fundamental investigar os espaços não escolares que operam como territórios educativos e que, a partir de uma lógica própria, forjam processos formativos baseados na "ancestralidade", na coletividade e na resistência. A literatura educacional contemporânea destaca que esses territórios que incluem comunidades, movimentos sociais e práticas coletivas configuram-se como ambientes de aprendizagem crítica, em que sujeitos socialmente marginalizados criam e compartilham saberes enraizados em experiências de vida e resistências socioculturais (Sousa; Borges, 2023). Um desses espaços é o Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá, situado em Olinda (PE), no Quilombo Portão do Gelo. Este centro cultural atua como um espaço de preservação da memória afro-brasileira e de valorização das tradições religiosas e culturais do povo Xambá, uma das nações do candomblé presentes no Brasil.

Trata-se de um terreiro de candomblé com histórico de luta, preservação cultural e atuação comunitária, que reúne práticas religiosas, musicais, pedagógicas e políticas (Santos; Costa, 2022). A Nação Xambá, uma das poucas linhagens afro-religiosas reconhecidas oficialmente como remanescente de quilombo no Brasil, constitui um campo fértil para a análise etnográfica diante da compreensão das dinâmicas identitárias, educativas e simbólicas entre as populações negras em contextos de terreiro.

Pesquisas contemporâneas sobre memória e identidade cultural ressaltam que os lugares de memória do Terreiro Nação Xambá são fundamentais para a preservação de tradições, transmissão de saberes e afirmação das identidades coletivas da comunidade afrodescendente, evidenciando o papel desses espaços no fortalecimento da cultura negra diante das persistentes desigualdades socioculturais (Silva; Netto; Oliveira, 2023).

O presente estudo, por sua vez, tem como objetivo analisar as práticas educativas e culturais desenvolvidas pela Nação Xambá, enfatizando seu papel na formação das identidades étnico-raciais e na construção de estratégias de resistência ao racismo estrutural e ao epistemicídio.

Especificamente, busca-se: (1) identificar os saberes tradicionais transmitidos nas práticas culturais da Nação Xambá e suas contribuições para a valorização da ancestralidade afro-brasileira; (2) examinar os mecanismos pedagógicos utilizados na transmissão desses saberes no contexto comunitário e religioso; e (3) compreender de que maneira essas práticas funcionam como formas de resistência frente às violências simbólicas e institucionais impostas pelo racismo estrutural.

Seguindo Fonseca *et al* (2025), nossa proposta parte do reconhecimento de que os terreiros não apenas abrigam manifestações religiosas, mas também funcionam como espaços de socialização de saberes, valorização da memória ancestral e fortalecimento das subjetividades negras.

As práticas cotidianas, como os rituais, os cânticos, as danças, os ensinamentos orais e as ações comunitárias compõem um rico repertório formativo que ultrapassa os limites da escola e desafia as epistemologias ocidentais dominantes.

Já acerca do letramento racial e das práticas educativas antirracistas, tais expressões culturais atuam como "instrumentos de afirmação identitária, resistência cultural e promoção da inclusão social", contribuindo significativamente para a construção de identidades e para o enfrentamento do racismo estrutural no espaço educativo (Rocha *et al*, 2025).

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva etnográfica, por compreender que esse percurso metodológico favorece a aproximação com o cotidiano dos sujeitos e possibilita apreender os significados que atribuem às suas práticas culturais e educativas em um contexto de resistência afrodescendente. Nessa direção, a etnografia constituiu o eixo metodológico central da pesquisa, articulando observação participante, entrevistas semiestruturadas e registros imagéticos como estratégias complementares para a produção dos dados.

O trabalho de campo foi realizado entre os dias 28 de outubro e 2 de dezembro de 2025, período que envolveu tanto a preparação da pesquisa quanto a realização das observações, entrevistas e a organização inicial do material empírico. A imersão no Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá ocorreu em dois momentos: o primeiro, em 5 de novembro, das 16h às 20h, e o segundo, em 1º de dezembro, das 11h às 13h, totalizando aproximadamente seis horas de observação participante. Ao longo dessas visitas, foi possível acompanhar rodas de conversa, oficinas, atividades educativas, prá-

ticas religiosas e momentos de convivência comunitária, experiências que contribuíram para compreender as dinâmicas do terreiro em seu contexto cotidiano.

Na sequência, o material produzido foi organizado e sistematizado por meio dos diários de campo, dos registros fotográficos e da transcrição das entrevistas, realizada logo após cada etapa da pesquisa. Esse procedimento buscou preservar a riqueza das observações, das interações vivenciadas e das narrativas compartilhadas pelas interlocutoras, reduzindo possíveis perdas de informações decorrentes do intervalo entre a experiência em campo e sua análise.

Quanto aos participantes, a pesquisa contou com a colaboração de três mulheres, escolhidas intencionalmente em razão de sua atuação direta nas atividades educativas e culturais desenvolvidas pela Nação Xambá. Participaram uma liderança religiosa e comunitária e duas educadoras, cujas trajetórias permitiram compreender diferentes aspectos relacionados à ancestralidade, à construção das identidades étnico-raciais e às práticas formativas vivenciadas no terreiro. A seleção das colaboradoras considerou, portanto, tanto o papel desempenhado por elas nas ações do Centro Cultural Grupo Bongar quanto sua disponibilidade e interesse em participar da investigação.

A opção pelas entrevistas semiestruturadas mostrou-se adequada por possibilitar que as participantes narrassem suas experiências com liberdade, ao mesmo tempo em que assegurava a abordagem dos temas centrais da pesquisa. Desse modo, foi possível aprofundar questões relacionadas à ancestralidade, aos processos educativos, à construção da identidade étnico-racial e às estratégias de enfrentamento ao racismo. Em complemento, os registros imagéticos e as anotações produzidas durante a observação participante permitiram documentar aspectos simbólicos, espaciais e relacionais que dificilmente seriam apreendidos apenas por meio das entrevistas.

Por fim, todas as etapas da investigação foram conduzidas em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. As colaboradoras foram previamente informadas sobre os objetivos da pesquisa e manifestaram seu consentimento mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Considerando que autorizaram expressamente sua identificação e a utilização das imagens produzidas durante o trabalho de campo, optou-se pela utilização de seus nomes verdadeiros ao longo deste texto.

Espera-se, com este estudo, contribuir para o fortalecimento dos debates acadêmicos em torno das pedagogias de terreiro, dos territórios educativos afrocentrados e das epistemologias negras, valorizando as práticas formativas oriundas das tradições afro-brasileiras como saberes legítimos.

Ao reconhecer o terreiro como espaço de produção de conhecimento, o trabalho reafirma a urgência de uma educação decolonial, plural e comprometida com a justiça social e o enfrentamento das desigualdades raciais e epistemológicas historicamente naturalizadas no Brasil.

2 APORTES TEÓRICOS

A compreensão das práticas educativas e culturais desenvolvidas pela Nação Xambá exige uma ampla abordagem teórica, que articule os campos da educação, antropologia e estudos étnico-raciais. Nesse sentido, a etnografia assume papel central não apenas como método de pesquisa, mas como perspectiva epistemológica que valoriza o conhecimento situado, o olhar imersivo e a uma escuta sensível aos sujeitos em seus contextos socioculturais (Silva; Netto; Oliveira, 2023).

A tradição etnográfica, ancorada em autores clássicos, possibilita o entendimento das práticas cotidianas como expressões culturais dotadas de sentidos próprios. No contexto brasileiro, tal abordagem ganha densidade quando aplicada a comunidades afrodescendentes, onde o conhecimento tradicional, os rituais religiosos e as práticas educativas se entrelaçam de modo indissociável (Miranda, 2024).

De acordo com Pereira *et al.* (2022), os terreiros de candomblé constituem espaços de sociabilidade, espiritualidade e memória coletiva, nos quais práticas ancestrais são continuamente atualizadas por meio da convivência comunitária. Mais do que preservar tradições, esses espaços promovem processos permanentes de afirmação identitária, nos quais a oralidade desempenha papel estruturante ao possibilitar que histórias, ensinamentos e valores sejam compartilhados entre as gerações. Desse modo, identidade e oralidade aparecem como dimensões indissociáveis da experiência educativa vivenciada nesses territórios culturais.

Conforme Mattos (2011), a etnografia constitui um processo investigativo orientado, sobretudo, pelo senso crítico e questionador do próprio etnógrafo. A aplicação de suas técnicas e procedimentos metodológicos e etnográficos não se baseia em padrões rígidos ou modelos pré-estabelecidos, mas é conduzida pelas demandas emergentes do trabalho de campo e pelas interações estabelecidas no contexto social pesquisado (Mattos, 2011).

De acordo com Fonseca *et al.* (2025), outro fator importante são as políticas educacionais que valorizem a diversidade, rompam com a lógica eurocêntrica do currículo e incorporem os saberes afro-brasileiros como parte integrante do processo formativo. De igual modo, é preciso considerar a identidade não como um dado estático,

mas um processo dinâmico de reconhecimento, negociação e afirmação em contextos marcados por desigualdades históricas.

Conforme Portuguez e Marcelino (2022), a educação desenvolvida em espaços não escolares, como os terreiros, caracteriza-se por uma pedagogia fundamentada na oralidade, na corporeidade e na vivência comunitária. Nesses contextos, o conhecimento é construído e compartilhado por meio da convivência cotidiana, das narrativas, dos ritos e da participação coletiva, em um processo no qual ensinar e aprender se entrelaçam de forma contínua. A religião afro-brasileira constitui, assim, não apenas uma prática espiritual, mas também um espaço de formação humana e de preservação da memória ancestral, configurando-se como estratégia de enfrentamento ao epistemicídio e ao racismo estrutural.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de território educativo apresentada por Lima e Tetzlaff (2024), segundo a qual os processos formativos ultrapassam os limites da escola e se desenvolvem em diferentes espaços sociais. No caso da Nação Xambá, o terreiro se constitui como um território onde a oralidade ocupa lugar central na construção dos vínculos comunitários e na circulação dos saberes, por meio dos rituais, das rodas de conversa, dos cantos, das narrativas ancestrais e das práticas culturais compartilhadas entre diferentes gerações.

Sob essa perspectiva, a identidade não pode ser compreendida como um atributo fixo, mas como uma construção social continuamente produzida nas relações estabelecidas no interior da comunidade. Conforme Gomes (2023), a interseccionalidade permite compreender como raça, gênero, classe e religiosidade atravessam a experiência dos sujeitos e influenciam seus processos de reconhecimento e pertencimento. As identidades negras são construídas em meio às relações sociais e às experiências históricas de resistência, sendo permanentemente reafirmadas nos espaços em que a cultura afro-brasileira é vivenciada e valorizada.

Os ritos, os mitos e as performances sagradas, observadas no terreiro da Nação Xambá, devem ser analisados como dispositivos de socialização e construção de pertencimento coletivo, sendo inseparáveis da dimensão educativa que os perpassa.

Em síntese, é necessário destacar que os aportes teóricos aqui mobilizados não operam de modo estanque, mas se entrecruzam para sustentar uma leitura crítica, sensível e situada das práticas educativas da Nação Xambá. Trata-se de reconhecer o terreiro como espaço pedagógico legítimo, portador de uma racionalidade própria, que desafia os limites da epistemologia eurocentrada e contribui para a construção de uma educação decolonial, plural e comprometida com os direitos dos povos historicamente marginalizados.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva etnográfica, por compreender que tal orientação metodológica permite uma imersão profunda no cotidiano dos sujeitos, de modo a apreender os sentidos e significados das práticas culturais e educativas vivenciadas em contextos de resistência afrodescendente. A etnografia será, portanto, o principal método adotado, articulando observação participante, entrevistas semiestruturadas e registros imagéticos como técnicas complementares de produção de dados.

As observações de campo foram realizadas no Centro Cultural Grupo Bongar Nação Xambá, situado no Quilombo Portão do Gelo, em Olinda, Pernambuco. Nesse espaço, foram registradas atividades como rodas de conversa, contação de histórias, oficinas e aulas sobre religião afro-brasileira.

O ambiente se destaca por elementos simbólicos como o baobá sagrado, esculturas de ferro, altares devocionais e pinturas afro-religiosas, os quais configuram o terreiro como um território de memória, identidade e espiritualidade. Os registros dessas experiências foram sistematizados por meio de diários de campo e fotografias que captaram aspectos simbólicos e interativos relevantes das práticas observadas.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a duas educadoras e uma liderança do terreiro, buscando captar as experiências, memórias e perspectivas das participantes sobre ancestralidade, identidade étnico-racial, resistência simbólica e práticas formativas. A flexibilidade dessa técnica favoreceu a emergência de narrativas espontâneas e permitiu o aprofundamento em temáticas significativas para os interlocutores.

Durante todas as etapas da pesquisa empírica, foi observada uma postura ética e respeitosa, conforme as diretrizes previstas na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. As participantes foram informadas sobre os objetivos do estudo e convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram utilizados nomes verdadeiros e a autorização para captação e uso de imagens foi formalmente solicitada e concedida, garantindo o direito à imagem e o respeito à privacidade dos envolvidos.

Complementarmente, foram analisados objetos simbólicos produzidos pelo terreiro visando ampliar a compreensão das mediações culturais e políticas presentes no espaço e as estratégias educativas que ali se desenvolvem, evidenciando a centralidade do terreiro como instância formadora de sujeitos críticos e politicamente situados.

A adoção de uma abordagem etnográfica possibilitou apreender não apenas os elementos objetivos das práticas culturais, mas, sobretudo, os significados subjetivos

mobilizados nas interações, rituais e discursos. Dessa forma, a metodologia utilizada buscou evidenciar como a Nação Xambá constitui um espaço de formação identitária, de preservação das matrizes africanas e de enfrentamento às opressões históricas que atingem os povos de terreiro no Brasil contemporâneo.

4 ANÁLISE ETNOGRÁFICA

A etnografia realizada no Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá revela a complexidade e a profundidade das práticas educativas e culturais que ali ocorrem. A escuta atenta às falas das interlocutoras evidencia que o terreiro, mais do que um espaço religioso, é um território educativo de resistência, pertencimento e produção de saberes afrocentrados.

Como afirma Mariana Amorim (2025):

> "É no terreiro que reverencio minha ancestralidade, reconheço quem me sustenta e me sinto parte de uma história maior". – "Dentro do contexto do terreiro, temos muitas formas de entender o que é ser liderança, pois há babalorixás e iyalorixás (os postos mais altos), mas há também cargos específicos voltados ao cuidado com os orixás, como é o caso dos ogans, ekedes, iyalaxés, iyakekerês, ajibonans, etc". – "No terreiro, a identidade negra é vista como força, como herança, como continuidade. Nós, pessoas de Candomblé, temos a chance de reconexão com nossa ancestralidade, de reconhecer nossos ancestrais, compreender nossa espiritualidade e entender que fazemos parte de uma trajetória coletiva de resistência. Os rituais, a música, a dança, as rodas de conversa e os ensinamentos que integram o cotidiano do terreiro ajudam a reconstruir uma imagem complexa sobre o que é ser negro no Brasil. Ali, a cultura afro-brasileira não é folclorizada: ela é vivida, respeitada e celebrada" (Amorim, 2025).

Essa dimensão simbólica do espaço se alinha à concepção de território educativo descrita por Lima e Tetzlaff (2024), que compreendem esses espaços como locais de produção de conhecimento influenciado por saberes comunitários. As fotos a seguir mostram o Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá:

Foto 01: A localização da entrada



Fonte: Autores da pesquisa (2025).

Foto 02: Altar de Cosme, Damião e Doum



Fonte: Autores da pesquisa (2025).

Foto 03: Escultura de ferro para espantar más energias



Fonte: Autores da pesquisa (2025).

Foto 04: Parte interna em homenagem a Dona Gogó



Fonte: Autores da pesquisa (2025).

Foto 05: Pinturas afro-brasileiras



Fonte: Autores da pesquisa (2025).

A construção identitária negra emerge como tema central na vivência das entrevistadas. A docente Mariana Amorim destaca que, no terreiro, ela se sente "mais negra", já que ali "não há imposições brancocêntricas de conduta ou aparência" (Amorim, 2025). Já a docente Keli Rodrigues ressalta:

> - "Me compreendo racialmente enquanto uma mulher negra, e em um terreiro a ancestralidade afro-referenciada é latente, então é como se eu pudesse ser 'mais negra'. É quase metafísico, enquanto outros ambientes exigem de mim uma padronização 'brancocêntrica', lá é natural ser e estar na minha negritude" (Rodrigues, 2025).

Essa percepção está em consonância com os apontamentos de Gomes (2023), ao tratar da interseccionalidade como chave analítica para compreender como raça, gênero e espiritualidade se articulam na experiência dos sujeitos. O terreiro torna-se, assim, um lugar de liberdade ontológica e de reconfiguração da subjetividade negra. Além do que, o terreiro se configura como um espaço simbólico de afirmação da identidade negra, no qual seus integrantes encontram condições para vivenciar sua ancestralidade, espiritualidade e pertencimento coletivo sem as marcas cotidianas do preconceito e da discriminação. Mais do que ressignificar experiências históricas de exclusão, esse espaço busca preservar e fortalecer um patrimônio cultural singular, cujos valores, saberes e práticas resistem às pressões de uma sociedade historicamente estruturada pela hegemonia de referenciais eurocêntricos e pelo racismo.

No que se refere à transmissão dos saberes, todas as entrevistadas enfatizam o papel formativo das práticas musicais, dos rituais, das narrativas orais e das interações corporais. A líder Dona Gogó (Glória) ressalta que "a transmissão dos saberes para as crianças é essencial, porque os pais não o fazem em casa" (Gogó, 2025). A observação de Dona Gogó permite compreender que a educação promovida na Nação Xambá não se restringe aos rituais religiosos, mas constitui uma prática comunitária de cuidado e corresponsabilidade. Ao afirmar que muitos pais não realizam essa transmissão em casa, a liderança não atribui às famílias uma negligência, mas revela as transformações das dinâmicas familiares contemporâneas e os desafios impostos pelas condições sociais em que vivem. Nesse contexto, o terreiro assume uma função complementar à educação familiar, tornando-se um espaço no qual crianças e jovens têm acesso a valores, narrativas, práticas culturais e referências identitárias que fortalecem o sentimento de pertencimento e asseguram a continuidade da memória coletiva da comunidade.

A dimensão comunitária do Bongar se expressa nas práticas cotidianas de cuidado, acolhimento e valorização das múltiplas vozes. Nesse contexto, a transmissão dos saberes não se reduz à simples transferência de conhecimentos entre gerações, mas constitui um processo dialógico e experiencial, no qual ensinar e aprender se entrelaçam nas práticas cotidianas do terreiro. As crianças participam ativamente desse processo, aprendendo pela convivência, pela observação, pela música, pelos rituais e pelas interações comunitárias. Como afirma Keli Rodrigues, "desde muito cedo são musicais e tocam instrumentos", vivências que fortalecem sua relação com a ancestralidade e com a identidade coletiva.

A liderança é compreendida de forma plural e comunitária. Embora Dona Gogó se reconheça como liderança, ela define esse papel como um "trabalho constante, atento, de zelar por tudo e todos". Mariana, por sua vez, afirma que liderança no terreiro "é cuidado, responsabilidade e compromisso com a ancestralidade", independentemente de cargos formais. Essa noção amplia os conceitos tradicionais de autoridade e reforça a lógica coletiva e horizontal das comunidades de terreiro, como discutido por Pessin e Ulrich (2023).

As tensões com o mundo externo também são recorrentes nos relatos. Dona Gogó narra episódios de racismo e violência por parte de vizinhos que se opuseram à nomeação do terminal integrado de ônibus urbanos como "Xambá", evidenciando a persistência do racismo religioso e estrutural. Keli e Mariana também relatam incômodos de moradores diante dos sons dos batuques e experiências de preconceito vividas pelas crianças fora do terreiro.

Tais relatos reforçam os apontamentos de Fonseca *et al.* (2025) acerca da urgência de políticas educativas antirracistas que dialoguem com os saberes e as práticas das comunidades tradicionais. Durante o trabalho de campo, chamou a atenção a forma como os momentos de convivência eram constantemente marcados pelo diálogo. Em uma das rodas de conversa acompanhadas, por exemplo, a discussão sobre as atividades do terreiro foi naturalmente ampliada para reflexões sobre a importância de assumir a identidade Xambá, enfrentar os preconceitos vivenciados fora da comunidade e preservar os ensinamentos dos mais velhos. Mais do que transmitir conhecimentos, esses encontros revelaram um processo coletivo de construção de sentidos, no qual a oralidade desempenhava papel fundamental na formação das novas gerações e na reafirmação do pertencimento comunitário. Nesse aspecto, a educação vivenciada no Bongar constitui uma prática cotidiana de resistência, articulando memória, ancestralidade e compromisso com a continuidade da cultura Xambá.

Contudo, apesar dos conflitos, as práticas do Bongar são ressignificadas como resistência ativa. Mariana observa que "o terreiro reafirma que ser negro é ter uma história vasta, rica e ancestral", funcionando como um lugar de cura e afirmação coletiva. Keli complementa essa visão ao dizer que ali se pratica uma "outra forma de viver, coletiva, compartilhada, circular", ecoando as concepções de quilombo e de confluência de Antônio Bispo dos Santos (2025).

Por fim, a análise etnográfica permite afirmar que o Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá configura-se como um espaço formativo e simbólico de profunda relevância para a valorização das culturas afro-brasileiras. As falas das entrevistadas, entrelaçadas à bibliografia especializada e às observações, revelam um campo educativo que rompe com os paradigmas convencionais e reafirma os modos próprios de ensinar, aprender e resistir das populações de terreiro. Trata–se, portanto, de uma pedagogia enraizada na ancestralidade, na coletividade e na dignidade dos povos afrodescendentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas educativas e culturais do Centro Cultural Bongar - Nação Xambá, em Olinda (PE), destacando seu papel na construção das identidades étnico-raciais e na resistência simbólica das populações afrodescendentes em contexto urbano. A investigação, de base etnográfica, permitiu acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências no terreiro, revelando a riqueza pedagógica e política dos saberes produzidos nesse espaço.

Os dados coletados confirmam que o terreiro é muito mais que um espaço religioso. Ele se constitui como um território educativo afrocentrado, no qual se desenvolvem práticas formativas ancoradas na oralidade, na corporeidade, na ancestralidade e na vivência comunitária. Os relatos das participantes revelam que, nesse contexto, a identidade negra é valorizada como herança e força coletiva, sendo ressignificada a partir de experiências concretas de pertencimento, espiritualidade e resistência cotidiana.

A escuta das vozes das mulheres mostrou que a Nação Xambá não apenas acolhe a diversidade, mas a transforma em fundamento ético e político de sua prática educativa. A interseccionalidade emerge, portanto, como eixo transversal das relações ali estabelecidas, permitindo compreender como raça, gênero, classe e religiosidade se articulam de forma complexa nas trajetórias dos sujeitos.

Ao longo do estudo, ficou evidente que as práticas pedagógicas do terreiro se contrapõem à lógica escolar tradicional, marcada por padrões eurocentrados e racionalidades fragmentadas. O terreiro educa por meio da vivência, da escuta, do afeto e da ritualização da memória ancestral. Essa pedagogia de resistência reafirma a importância dos saberes populares e tradicionais como fundamentos legítimos da formação humana e social.

A pesquisa também evidencia os desafios enfrentados por esses territórios simbólicos. O racismo religioso, as tentativas de silenciamento cultural e as tensões com o entorno urbano ainda persistem, reafirmando a urgência de políticas públicas que reconheçam os terreiros como espaços de produção de conhecimento e agentes ativos na construção de uma sociedade plural e antirracista.

Conclui-se, portanto, que reconhecer a Nação Xambá como território educativo é reconhecer sua centralidade na luta por justiça social, na valorização das culturas afro-brasileiras e na construção de epistemologias africanas. Trata-se de um convite à academia e ao campo educacional para ampliar seus horizontes e dialogar com saberes e práticas historicamente marginalizados, mas profundamente potentes e transformadores.

Assim, o presente trabalho reafirma a etnografia como caminho fecundo para compreender as múltiplas formas de educar presentes nos contextos tradicionais de matriz africana, e destaca a urgência de uma educação decolonial comprometida com a dignidade, a memória e a resistência dos povos negros do Brasil.

REFERÊNCIAS

BACHTOLD, V. I.; ROBERT, R. R. *Políticas públicas e usos de evidências no Brasil*: conceitos, métodos, contextos e práticas. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/e0fd25c9-906d-4253-8ba2- 9dc9d9e5dbb7/contente. Acesso em: 20 de novembro 2025.

CARVALHO, J. J. "O olhar etnográfico e a voz subalterna". *Revista Horizontes Antropológicos*, v.01, n.15, p.1-41, 2001. Disponível em: https:// www.scielo.br/j/ha/a/kNnShbTR3wLSWgCspyx8JBv/?format=html&lang=pt. Acesso em: 20 de novembro 2025.

FONSECA, F. M. E.; PADILHA, F. J.; FILHO, L. S. B.; SOARES, I. J. G. M.; TESTA, O. R. M.; SILVA, I. J. G. M.; GONÇALVES, R. N.; MOURA, R. M.; GOMES, S. M. A. "Currículo e diversidade cultural: caminhos para uma educação antirracista e plural". *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (Rebena)*, v.12, n.40, p.1-9, 2025. Disponível em: https:// rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/433. Acesso em: 20 de novembro 2025.

GOMES, L. N. "Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual". *Revista e Sociedade,* v.44, n.12, p.1-8, 2023. Disponível em:https://www.scielo.br/j/es/a/kWym5qKLCgwjzBGPCBZYSsM/?format=pdf&la ng=pt. Acesso em: 20 de novembro 2025.

LIMA, T. C. P. A.; TETZLAFF, B. M. Í. "Território educativo: ações integradoras e intersetoriais de um projeto em instituições de educação infantil". *Revista Caderno Pedagógico*, v.21, n.13, p.1-17, 2024. Disponível em: https:// ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/11679. Acesso em: 20 de novembro 2025.

MATTOS, G. L. C. "A abordagem etnográfica na investigação científica". Campina Grande: EduePB, p.1-37, 2011. Disponível em: https:// backoffice.books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf. Acesso em: 20 de novembro 2025.

NEVES, V. F. A. "Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados". *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v.01, n.01, p.1-17, 2006. Disponível em: https://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/issue/view/v1n1. Acesso em: 20 de novembro 2025.

PEREIRA, R. J.; PALHARES, V. J.; OLETO, F. A. "'Eu respeito seu amém, você respeita meu axé': um estudo etnográfico sobre terreiros de candomblé enquanto organizações

de resistências à luz de um olhar decolonial". *VI Encontro da Anpad*, v.05, n.12, p.1-21, 2022. Disponível em: https:// anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/c17028c9b6e0c5deaad29665d582 284a.pdf. Acesso em: 20 de novembro 2025.

PESSIN, E.; ULRICH, B. C. "Antropologia da religião: a construção da antropologia no Brasil e religiões afro-brasileiras". *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, v.06, n.02, p.1-22, 2023. Disponível em: https:// periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6466. Acesso em: 20 de novembro 2025.

PORTUGUEZ, P. A.; MARCELINO, M. M. "Religiosidade afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais e a formação docente na perspectiva da sociointeratividade". *Revista Educação Popular*, v.14, n.02, p.1-16, 2022. Disponível em: https:// art_12 (2).pdf. Acesso em: 20 de novembro 2025.



Fundação Joaquim Nabuco

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO