

ILHA

Revista de Antropologia

Florianópolis, volume 24, número 1
Janeiro de 2022



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ILHA – Revista de Antropologia, publicação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social



(PPGAS) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Universidade Federal de Santa Catarina

Reitor: Prof. Dr. Ubaldo Cesar Balthazar

Diretor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Profa. Dra. Miriam Furtado Hartung

Coordenadora do PPGAS: Prof. Jeremy Paul Jean Loup Deturche

Coordenação Editorial Viviane Vedana

Editora Viviane Vedana

Conselho Editorial Alberto Groisman, Alicia Norma Gonzalez de Castells, Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Bruno Mafra Ney Reinhardt, Carmen Silvia Rial, Edviges Marta Ioris, Esther Jean Langdon, Evelyn Martina Schuler Zea, Gabriel Coutinho Barbosa, Ilka Boaventura Leite, Jeremy Paul Jean Loup Deturche, José Antonio Kelly Luciani, Letícia Maria Costa da Nóbrega Cesarino, María Eugenia Domínguez, Maria Regina Lisboa, Márnio Teixeira-Pinto, Miriam Hartung, Miriam Pillar Grossi, Oscar Calavia Saez, Rafael José de Menezes Bastos, Rafael Victorino Devos, Scott Correll Head, Sônia Weidner Maluf, Theophilos Rifiotis, Vânia Zikán Cardoso e Viviane Vedana.

Conselho Consultivo BozidarJezek, Universidade de Liubidjana, Eslovênia; Claudia Fonseca, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Cristiana Bastos, Universidade de Lisboa, Portugal; David Guss, Universidade de Tufts, Estados Unidos; Fernando GiobelinaBrumana, Universidade de Cádiz, Espanha; Joanna Overing, Universidade de St. Andrews, Escócia; Manuel Gutiérrez Estévez, Universidade Complutense de Madrid, Espanha; Mariza Peirano, Universidade de Brasília; Marc-Henri Piault, Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, França; SoheilaShashahani, ShahidBeheshtiUniversity, Irã; Stephen Nugent, Universidade de Londres, Inglaterra

Projeto gráfico e Diagramação Annye Cristiny Tessaro (Koru Editorial)

Revisão de Português e normalização da ABNT Patricia Regina da Costa

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária

Ilha – Revista de Antropologia / Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. v. 24, número 1, 2022.
Florianópolis: UFSC/ PPGAS, 2022 – 260 pp.

ISSNe 2175-8034

1. Antropologia 2. Periódico 1. Universidade Federal de Santa Catarina

Solicita-se permuta/Exchange desired

As posições expressas nos textos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Toda correspondência deve ser dirigida à Comissão Editorial da Revista Ilha
Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH
Universidade Federal de Santa Catarina
Campus Universitário – Trindade
88040-970 – Florianópolis – SC – Brasil
Fone/fax: (48) 3721-9714

E-mail: ilha.revista@gmail.com *sítio:* <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ilha>

Todos os direitos reservados. Nenhum extrato desta revista poderá ser reproduzido, armazenado ou transmitido sob qualquer forma ou meio, eletrônico, mecânico, por fotocópia, por gravação ou outro, sem a autorização por escrito da comissão editorial.

Copyright: A ILHA – Revista de Antropologia tem o *copyright* dos trabalhos publicados em suas páginas, sendo que qualquer reprodução em outros veículos, desde que autorizados pelos/as autores/as, deverá dar os créditos correspondentes à revista.

SUMÁRIO

Dossiê: “Ensino da Antropologia em Contextos Interdisciplinares e Interculturais: formação, experiências e desafios”	
Apresentação	08
<i>Antonella Tassinari, Ari José Sartori e Susana Matos Viegas</i>	
Mitologia se Ensina na Escola? Reflexões a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC	13
<i>Antonella Tassinari</i>	
Antropologia nos Cursos de Graduação na Área da Saúde: contribuições, relações e diálogos	33
<i>Camila Sissa Antunes</i>	
Ensinar Antropologia para não Antropólogos: experiências e fronteiras em enfermagem	52
<i>Maria Manuel Quintela</i>	
Incorporação Etnográfica: pesquisa, mediunidade e ontologia (re) flexível(iva)	68
<i>Alberto Groisman</i>	
Aprendizados: uma reflexão sobre os lugares da Antropologia da Educação na formação de cientistas sociais	95
<i>Ceres Karam Brum</i>	
Ensinar Antropologia em Tempos Sombrios	117
<i>Sônia Weidner Maluf</i>	
Desafios para a Formação Docente nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia	135
<i>Ari José Sartori</i>	

ARTIGOS

Espaço, Tempo e Narrativas: reflexões sobre a cultura Iny/Javaé, Ilha do Bananal, Tocantins, Brasil 162

Odair Giraldin e Ricardo Tewaxi Javaé

Desabrochar do Yoga: a construção integrativa da saúde a partir de vivências e práticas coletivas 190

Alicia Cima Rodriguez e Daniel Giordani Vasques

Diglosia y Bilingüismo entre los Chanés: una Reflexión Crítica208

María Agustina Morando

A “imagem do povo”: representatividade e multiplicidade nas (cosmo) políticas Yanomami233

Leon Terce Goulart

RESENHA

VIEIRA JUNIOR, Itamar. Torto Arado 256

Ana Carolina Oliveira Marcucci

Editorial

Caras leitoras, caros leitores,

Saudamos a todas as pessoas que nos leem neste ano que inicia, com votos de que possamos enfrentar os desafios que 2022 nos trará com força e coragem. Na *Ilha – Revista de Antropologia*, começamos o ano com algumas mudanças, sempre buscando aprimorar nosso trabalho e garantir o acesso dos leitores e das leitoras a textos qualificados e instigantes. Uma primeira mudança está na capa da revista. Ao longo dos anos de publicação da Revista Ilha, elaboramos para a capa de cada número da revista uma montagem composta de fotografias e ilustrações que pudessem representar tanto a revista como as ideias apresentadas nos artigos. Optamos, a partir deste ano, por compor a capa da Ilha com uma ilustração para marcar um novo momento da revista e criar uma representação visual que expresse as especificidades de nossa publicação. Outra de nossas mudanças se refere ao formato da publicação dos dossiês. A partir de 2022, os números da revista que são compostos de dossiês também serão acompanhados de artigos recebidos pela revista em fluxo contínuo, não vinculados aos dossiês. Essa decisão responde à alta demanda de publicação que temos recebido nos últimos anos e busca garantir maior celeridade nas publicações dos textos. Essas pequenas mudanças são importantes para a construção de uma publicação mais dinâmica e conectada com os movimentos do nosso público de autores e leitores.

Começamos nossas publicações em 2022 com um número formado pelo Dossiê “Ensino da Antropologia em contextos interdisciplinares e interculturais: formação, experiências e desafios”, organizado por Antonella Tassinari, Ari José Sartori e Susana Matos Viegas. O dossiê é composto de sete artigos que refletem sobre diversos aspectos do campo educacional, desde as práticas pedagógicas e didáticas em sala de aula, passando pela formação de professores e pelo contexto atual do Brasil e seus reflexos na educação de graduação e de pós-graduação, até as experiências de desafios da educação indígena. A publicação deste dossiê aparece em um momento oportuno de debates sobre o financiamento da educação e das pesquisas no país que vem sofrendo cortes consideráveis ao menos desde o ano de 2018, bem como a resistência das políticas de ações afirmativas e permanência de estudantes das classes baixas nas universidades. Esperamos que os textos possam inspirar desdobramentos criativos desse debate.

Ao dossiê segue-se a publicação de quatro outros textos e de uma resenha, nos quais se destacam as narrativas e as reflexões sobre e com os povos tradicionais das américas. Com esses artigos, nos deparamos com narrativas sobre o conhecimento do ambiente

dos Iny/Javaé e as histórias de suas origens; as práticas linguísticas e o bilinguismo entre os chané, no chaco argentino; e com as cosmopolíticas yanomami relacionadas à representatividade de suas lideranças em projetos de turismo. Além destes, um artigo sobre corpo e construção integrativa de saúde por meio do Yoga nos leva a refletir sobre essas concepções clássicas, mas sempre renovadas, de corpo e saúde na antropologia.

A *Ilha – Revista de Antropologia* é uma publicação que reúne artigos inéditos, resenhas, traduções, ensaios bibliográficos e dossiês temáticos que contribuam para o debate contemporâneo no campo da antropologia. Temos seguido nosso compromisso de divulgação da pesquisa científica no âmbito da antropologia, primando pela seriedade e pelo rigor na produção desse conhecimento. A Revista Ilha, seguindo a tendência contemporânea, passou a ser publicada exclusivamente *on-line*, sendo esta uma forma mais ágil e sustentável para a ampla divulgação de nossa produção.

Desejamos a todos e a todas boas leituras e um ótimo 2022!

Viviane Vedana

Editora-Chefe

Dossiê: “Ensino da Antropologia em Contextos Interdisciplinares e Interculturais: formação, experiências e desafios”



Fonte: Margaret Mead conducting a tele-lecture in 1960, probably at Omaha University, Omaha, Nebraska, November 11, 1960. Manuscript Division, Library of Congress (282a)

Organizadores

Antonella Tassinari

Ari José Sartori

Susana Matos Viegas

Apresentação

Presentation

Antonella Tassinari¹
Ari José Sartori²
Susana Matos Viegas³

¹Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

²Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil

³Instituto de Ciências Sociais, Lisboa, Portugal

A preocupação com o ensino da Antropologia tem desafiado seus praticantes a pensarem estratégias para o exercício da docência, sejam os que exercem o ensino nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), sejam os antropólogos(as) já titulados e que exercem a docência em diferentes contextos culturais, em instituições públicas ou privadas, no Brasil ou em outros países. Isso porque, em qualquer um desses contextos, é preciso (re)pensar a transmissão dos conhecimentos antropológicos também para além de seus espaços tradicionais. Esse não é um desafio recente, já vem de longa data e se confunde com a própria criação da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a instituição científica mais longeva do Brasil.

É com esse desafio que organizamos a publicação desta coletânea de artigos que tem como tema central o ensino da antropologia em contextos interdisciplinares, interculturais, presentes nos Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) no Brasil e em Portugal. Esses programas têm, especificamente, a tarefa de formar futuros docentes da disciplina, além da já consagrada formação de pesquisadores(as).

O presente dossiê começou a ser pensado quando, na pesquisa de pós-doutorado, realizada por um dos organizadores desta coletânea no Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social da UFSC, no Brasil, e no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, juntamente com as supervisoras, nesses dois países, também com ele responsáveis pela organização do dossiê, vislumbraram o grande interesse que o tema da pesquisa despertava nos(as) colegas antropólogos(as) brasileiros(as) e portugueses(as). Foi com essa motivação que o resultado da pesquisa transbordou para esta coletânea, com a participação de vários colaboradores(as).



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

No entanto, como ensina Malinowski, os imponderáveis sempre surgem e precisamos estar preparados para os superar. Em 2018, quando a pesquisa foi finalizada e começávamos a organizar a coletânea, não prevíamos o crescimento do interesse no tema. Inicialmente, organizamos no 18th *IUAES World Congress*, um Open Painel OP 101, sobre a intersecção entre antropologia e educação e incentivamos os(as) colaboradores(as) participantes da pesquisa no Brasil e em Portugal a apresentarem suas comunicações. Muitos as submeteram e apresentaram. Na sequência, já no ano de 2019, outros(as) interessados(as) somaram-se à proposta. Para contemplá-los, foi preciso alargar os prazos para a finalização do dossiê. No entanto, no início de 2020, quando o estávamos fechando, fomos todos(as) surpreendidos(as) pela pandemia, que não só atrasou o fechamento dos artigos, como nos obrigou a repensar a viabilidade de os publicar, considerando o contexto das aulas remotas e o impacto nas universidades. Depois de refletir, decidimos publicá-los na forma como seus autore(as) tinham enviado seus textos. Alguns conseguiram revisá-los, incluindo reflexões sobre o ensino no contexto da pandemia, enquanto outros mantiveram os textos no formato original. Não temos dúvidas de que o impacto provocado pela pandemia no ensino em todas as áreas e, particularmente, no ensino da Antropologia, será enorme, pois entendemos que, com o esperado retorno das aulas presenciais no futuro, elas serão influenciadas (esperamos que positivamente) pela experiência das aulas remotas, tanto em sua organização quanto nos processos de ensino e aprendizagem. Ainda que consideremos imprescindível ter em conta esses impactos, entendemos que os principais aspectos apresentados nos sete artigos deste dossiê continuarão sendo atuais e não serão eliminados com esse debate, necessário e urgente. Serão outros desafios que teremos que enfrentar na pós e mesmo durante a pandemia causada pela Covid-19, que nos obrigará a rever algumas de nossas práticas pedagógicas.

Os sete artigos abordam temáticas caras ao ensino da Antropologia, pois abrangem a formação dos docentes nos PPGAS, passando pelas reflexões sobre a importância do ensino da disciplina em diferentes áreas e cursos na pós-graduação, em especial na graduação, como na Enfermagem, em Ciências Sociais, Pedagogia e nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. Refletem-se também no processo da aprendizagem, para além da sala de aula, caso da pesquisa de campo, por exemplo. Mesmo que esses artigos não contemplem todas as áreas do ensino e todos os campos de atuação dos docentes antropólogos(as), são trabalhos que jogam luzes para a contribuição da antropologia, para além das áreas do conhecimento neles analisadas.

O artigo da Antonella Tassinari, “Mitologia se ensina na escola? Reflexões a partir do Curso Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC”, por exemplo, analisa a experiência de lecionar a disciplina *Mitologia Indígena* aos acadêmicos guaranis, kaingang e xokleng-laklânô no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC. Nele, a autora descreve o processo de (re)elaboração do programa da disciplina, em constante diálogo com os discentes. Tassinari vai além do diálogo realizado em sala de aula com os(as) estudantes – o qual, pode-se constatar, tem sido muito frutífero, pois tem levado muito a sério o que os/as discentes indígenas tinham para dizer sobre conceitos e categorias, induzindo a repensá-los juntamente com eles. A autora soube escutar, e isso se materializou na ampliação do campo semântico dos termos *mito* e *mitologia* e na reformulação do programa e dos conteúdos da disciplina. Ou seja, mesmo que este artigo tenha sido elaborado a

partir da experiência de um curso específico da Região Sul, ele trata de temas sensíveis para qualquer curso intercultural indígena do país.

Já os artigos de Camila Sissa Antunes e Maria Manuel Quintela discutem a contribuição da Antropologia nos cursos de Enfermagem, no Brasil e em Portugal, dialogando sobre a sua importância na formação dos futuros profissionais nos dois países.

O artigo de Antunes, sem desconsiderar os limites do ensino da Antropologia nos cursos de enfermagem, indica que a disciplina pode oferecer significativas contribuições e aportes teóricos aos futuras(os) enfermeiras(as), destacando, particularmente, seu potencial transformador das práticas e concepções de mundo. Essas contribuições foram expressas em depoimentos enfáticos dados pelas(os) discentes de Antropologia no curso de enfermagem da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que destacam a importância da matéria em sua formação e para melhor prepará-los profissionalmente.

O trabalho de Maria Manuel Quintela, também docente de Antropologia em um curso de Enfermagem, mas na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Portugal (ESEL), trata do *modus vivendi/faciendi* em construir programas de unidades curriculares nas áreas das ciências sociais, sociologia e antropologia, consolidadas na disciplina curricular Antropologia e Sociologia, para os níveis de graduação e mestrado. A autora traça uma importante reflexão e análise das noções de margem e de fronteira da disciplina de Antropologia no curso. Suas considerações são instigantes, pois dialogam, a partir desses conceitos antropológicos, sobre as fronteiras disciplinares e epistemológicas. A autora analisa os conceitos de cultura e sociedade para introduzi-los no campo da saúde e da doença, para, só então, desenvolver os temas relativos ao corpo, à doença, ao sofrimento, aos sistemas médicos e às práticas terapêuticas. Para alcançar esses objetivos, Quintela descreve a importância que algumas atividades práticas, como os exercícios etnográficos, têm na consolidação da disciplina e as aplica como estratégia pedagógica para construir um outro olhar sobre a compreensão da diversidade e da diferença. O artigo também aborda as expectativas dos(as) estudantes de enfermagem com a disciplina, registrados por depoimentos reveladores de sua importância no curso, fazendo coro com os depoimentos relatados nesse mesmo curso no Brasil, apresentados no artigo de Camila Sissa Antunes.

O artigo do Alberto Groissman traz reflexões sobre vários aspectos da construção do conhecimento, com destaque para as experiências vividas no trabalho de campo e na constituição da etnografia. Nele, o autor articula dois campos, aparentemente muito distintos – a etnografia e a mediunidade –, problematizando as polarizações que envolvem ciência e academia. O artigo reforça e amplia a perspectiva sob cujo viés trabalhamos neste dossiê, ao concebermos o ensino da antropologia num sentido alargado de aquisição dos conhecimentos – conhecimentos esses, geralmente, considerados e valorizados somente como mundos do sensível. Groissman supera a pura racionalização desse conhecimento, indicando haver outros caminhos possíveis. Ao propor uma “ontologia (re)flexível(va)”, indica a sua preocupação com todo o processo do conhecimento, para além do conhecimento empírico e da experiência. Ele, busca reintroduzir a dinâmica no ser, a partir das incertezas dos descondicionamentos. Entretanto, no final, se(nos) questiona se tal propósito é factível? E, ele mesmo responde: “Uma ontologia (re)flexível(va) é, a meu ver, o que motiva e consolida esta nova fase dialógica na sociedade contemporânea [...] e se pensarmos que faz parte do papel do pesquisador instabilizar

e desafiar certezas e condicionamentos, talvez eu possa ter alguma esperança de que minhas interrogações não são estéreis”.

Já o artigo de Ceres Karam Brum traz uma instigante discussão sobre as potencialidades da inclusão do ensino de Antropologia da Educação na formação de cientistas sociais na atualidade, dialogando com a concepção ingoldiana da Antropologia como um processo educativo. Faz sua apurada análise a partir da experiência de docência da disciplina de Antropologia da Educação, vinculada ao Centro de Educação da UFSM/RS, narrando as dificuldades e os aprendizados que obteve na implantação da disciplina na reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia. Brum destaca os limites e sugere estratégias para superar os entraves para a implantação da disciplina em ambientes dominados por outros campos do conhecimento, que, muitas vezes, impedem de levar adiante o ensino da matéria nesses espaços.

O artigo da Sonia Maluf, “Ensinar antropologia em tempos sombrios”, traz uma importante reflexão sobre os impactos, no campo da educação, das mudanças políticas e sociais vividas no País, a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e da eleição, em 2018, de um presidente representante da extrema-direita. As análises apuradas de Maluf partem da sua experiência de mais de três décadas como docente de Antropologia em diferentes cursos de graduação e pós-graduação, que lhe dão legitimidade para conceber a sala de aula e o ambiente educacional como *locus* privilegiado para a resistência, para a reflexão crítica, dialógica e com potencialidade para a transformação social, para além da transmissão dos conhecimentos.

O dossiê se conclui com o artigo de Ari José Sartori, “Desafios para a formação docente nos programas de pós-graduação em Antropologia”, texto que resultou da pesquisa de pós-doutorado realizada com professores(as) de Antropologia no Brasil e em Portugal. Nele, o autor dialoga sobre os desafios metodológicos e pedagógicos enfrentados pelos programas de pós-graduação em Antropologia de ambos os países, na formação de antropólogos(as) para o exercício da docência. Os resultados sinalizam ser consensual a falta de preparação para a docência nos PPGAS, comparativamente com o empenho dedicado à pesquisa. Sartori vai além desse diagnóstico ao destacar algumas propostas sugeridas e apresentadas pelos(as) antropólogos(as) colaboradores(as) entrevistados nos dois países.

As discussões aqui apresentadas revelam a pertinência de um olhar antropológico voltado para a formação antropológica, seja nas salas de aula de graduação e pós-graduação, seja na formação durante a pesquisa de campo e construção etnográfica. Desnaturalizar a aprendizagem de antropologia, considerá-la como um processo de autotransformação, de transformação social e de nossas categorias de pensamento, assim como mostrar o potencial do ensino da antropologia para antropólogos(as) e não antropólogo(as) são alguns dos objetivos que motivaram a elaboração do presente dossiê.

Esperamos que ele contribua e fortaleça cada vez e sempre mais a formação na graduação e pós-graduação e instigue os(as) colegas a divulgarem suas experiências quanto aos desafios enfrentados no exercício da docência, antes, durante e depois da pandemia, o que esperamos aconteça o mais breve possível.

Boa leitura!

Apresentação

Antonella Tassinari

Antropóloga, com graduação em Ciências Sociais (1990) e doutorado em Ciência Social (Antropologia) na Universidade de São Paulo (1998). Realizou estágio pós-doutoral no EREA (Centre Enseignement et Recherche en Ethnologie Amérindienne) em convênio com a Université de Paris X Nanterre (2005) e no Departamento de Antropologia da Universidade de Montréal, Canadá (2014/2015). É Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada ao Departamento de Antropologia, onde desenvolve projetos de pesquisa e extensão no Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI). Atualmente coordena o Curso e Graduação em Antropologia na UFSC. É membro do Conselho Científico da Associação Brasileira de Antropologia. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena, Antropologia da Educação e Antropologia da Criança, atuando principalmente nos seguintes temas: povos indígenas, infância e educação indígenas, identidade étnica, diversidade cultural e educação escolar, história e ensino de Antropologia.

Endereço profissional: Departamento de Antropologia, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC. CEP: 88040-900.

E-mail: antonella.tassinari@ufsc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8649-7593>

Ari José Sartori

Antropólogo, Mestre (1999), doutor (2010) e pós-doutor (2018) em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. Professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Campus Chapecó e pesquisador efetivo do Instituto Brasil Plural (INCT). Possui experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria antropológica, antropologia da educação, ensino da antropologia, estágios supervisionados, formação de professores, relações de gênero, sexualidade e educação.

Endereço profissional: Universidade Federal Fronteira Sul, Campus Chapecó, SC. CEP: 89802-112.

E-mail: ari.sartori@uffs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7344-3633>

Susana de Matos Viegas

Antropóloga, investigadora no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Fez o doutoramento (2003) em antropologia na Universidade de Coimbra. Foi Presidente da Associação Portuguesa de Antropologia (2006-2009), membro da Direção da AILPcsH (2012-2015). Realizou pesquisa antropológica e foi coordenadora da Demarcação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença (1997-2009), mantendo pesquisa sobre questões indígenas e territorialidades no Brasil, e sobre antepassados, historicidades, paisagem e vivências territoriais entre os Fataluku em Timor-Leste. É membro da comissão editorial e científica de várias revistas em Portugal, no Brasil e em Timor-Leste.

Endereço profissional: Instituto de Ciências Sociais, Av. Professora Aníbal Bettencourt, n. 9, 1600-189, Lisboa, PT.

E-mail: smviegas@ics.ulisboa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5975-9327>

Como referenciar esta apresentação:

TASSINARI, Antonella; SARTORI, Ari José; VIEGAS, Susana Matos. Apresentação
Dossiê: Ensino da Antropologia em Contextos Interdisciplinares e Interculturais:
formação, experiências e desafios. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v.
24, n. 1, e84156, p. 7-12, janeiro de 2022.

Mitologia se Ensina na Escola? Reflexões a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC

Antonella Tassinari¹

¹Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena têm propiciado momentos instigantes de reflexão sobre a pertinência das categorias analíticas utilizadas pela Antropologia para a compreensão das categorias indígenas e para sua utilização nas escolas das aldeias (TASSINARI *et al.*, 2019). O artigo parte da experiência de lecionar a disciplina *Mitologia Indígena*, ao longo do ano de 2016, para os acadêmicos guarani, kaingang e xokleng-laklânô do Curso de Licenciatura da UFSC. Os trabalhos desenvolvidos na disciplina permitiram ampliar o campo semântico dos termos *mito* e *mitologia* para abarcar termos como: narrativa, conselho, dança, fofoca, cantigas, receitas, restrições alimentares, marcas corporais, oração, maldição, adivinhação, técnicas de caça. Ao descrever o processo de elaboração do programa da disciplina e sua desconstrução ao longo dos dois semestres de curso, pretende-se contribuir para uma reflexão sobre o diálogo intercultural na sala de aula e sua potência para a desconstrução de categorias de análise antropológicas.

Palavras-chave: Mitologia. Escola Indígena. Interculturalidade. Ensino Superior.

Can we teach Mythology at School? Reflections from an Intercultural Training for Indigenous Teachers at UFSC

Abstract

Undergraduates Intercultural Training for Indigenous Teachers have provided instigating opportunities of reflection on the relevance of the analytical categories used by Anthropology for the understanding of indigenous categories and for their use in indigenous schools (Autor et all 2019). The article comes from the experience of teaching the courses of Indigenous Mythology, throughout 2016, for Guarani, Kaingang and Xokleng-Laklânô academics from the UFSC Undergraduate Intercultural Training. The final works of the course allowed to expand the semantic field of the terms myth and mythology to include terms such as: narrative, advice, dance, gossip, songs, recipes, dietary restrictions, body marks, prayer, curse, divination, hunting techniques. By describing the process of preparing the course's program and its deconstruction over the two semesters of the course, it is intended to contribute to a reflection on intercultural dialogue in the classroom and its potential for deconstructing anthropological analytical categories.

Keywords: Mythology. Indigenous School. Interculturality. Higher Education.

Recebido em: 10/05/2021

Aceito em: 26/07/2121



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

Este artigo se constrói a partir da experiência das disciplinas Mitologia I e Mitologia II lecionadas no ano de 2016 junto a 45 acadêmicos/as guarani, kaingang e xokleng que compõem a segunda turma do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC (LII)¹. Parte também da experiência prévia da disciplina Mitologia Kaingang, oferecida em 2011 para 40 acadêmicos/as kaingang da primeira turma daquele curso. O Curso LII foi instituído na UFSC em 2011 na esteira dos cursos fomentados pelos editais PROLIND/MEC, objetivando a formação de professores indígenas em nível superior, com uma proposta intercultural, com o intuito de suprir as necessidades das escolas indígenas.

A primeira turma tinha 120 alunos (40 de cada povo) e previa a habilitação de professores em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2015, 78 estudantes se formaram e defenderam trabalhos de conclusão de curso. Uma nova turma teve início em 2016, dessa vez com 45 alunos (15 de cada povo) e um novo currículo visando à habilitação para lecionar no Ensino Médio e Séries Finais do Ensino Fundamental. Essa turma, com 37 formandos, colou grau em 2020, em meio à pandemia de COVID-19.

Ambas as turmas foram aprovadas na UFSC como turmas “piloto”, embora o curso seja regularizado junto ao Ministério da Educação (MEC). Para a institucionalização e a oferta contínua do curso junto à UFSC e às Secretarias de Educação, algumas iniciativas têm sido feitas pelas sucessivas coordenações, buscando parcerias com vários departamentos e centros de ensino da Universidade, a contratação de professores efetivos, especialmente professores de línguas indígenas, a construção de um alojamento estudantil e a oferta de transporte das aldeias à universidade nos períodos de aulas. Em 2020, um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso foi aprovado, com entradas sucessivas após a formatura de cada turma, e previsão de realização de processo seletivo no início de 2022.

O currículo é desenhado segundo a Pedagogia da Alternância, que vem sendo utilizada para a formação de professores em Educação no Campo e Educação Indígena e abarca períodos intensivos de aulas (são três períodos de 15 dias por semestre) e períodos de atividades dirigidas nas próprias comunidades. Busca-se oferecer uma formação crítica, baseada na interculturalidade e visando a uma descolonização dos saberes acadêmicos, princípios que, por certo, encontram muitos desafios para sua efetivação.

¹ O artigo é uma versão ampliada de comunicação oral apresentada na *XII Reunião de Antropologia do Mercosul*, em 2018, em Posadas, Argentina, no GT 71: Mitologia, Diversidade Religiosa e Produção Etnográfica entre os Autóctones na América ou outras Partes do Mundo, coordenado por Robert Crépeau, Aldo Litaiff e Rogério Rosa.

Um desses desafios é a divisão por “disciplinas” que, em termos curriculares/pedagógicos, busca-se superar com a proposta de projetos transdisciplinares que relacionem as atividades do conjunto de disciplinas ofertadas em um semestre. Mas pelo próprio desenho disciplinar do currículo universitário e do sistema de gerenciamento de matrículas, o projeto transdisciplinar precisou ser desenvolvido no âmbito de uma disciplina intitulada Projetos de Pesquisa em Ação, ofertadas em todos os semestres, com o propósito de promover uma reflexão transversal sobre as disciplinas, uma aproximação com as aldeias e as escolas indígenas dos/as acadêmicos/as e o desenvolvimento paulatino de projetos de pesquisa com vistas à realização de Trabalhos de Conclusão de Curso. As disciplinas Mitologia I e Mitologia II, ofertadas no início do curso (1ª e 2ª fases), objetivam também propiciar uma reflexão sobre essa diferença entre conhecimentos acadêmicos distanciados da prática e fragmentados em áreas do conhecimento (as “matérias” escolares) e a capacidade dos mitos em integrar o conhecimento à prática, e abarcar a totalidade da experiência humana de modo holístico.

Em outro trabalho (TASSINARI *et al.*, 2019), focado na experiência da disciplina Infância Indígena ofertada para a primeira turma da LII/UFSC, discutimos a potência e a fertilidade de utilizar as discussões de sala de aula de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena para provocar um “deslocamento” em nossos modelos de análise:

Sugerimos a importância de refletirmos sobre a adequação dos nossos modelos para pensar a infância, de modo análogo ao que fez Strathern (2006) a respeito do gênero. Não se trata de discutir se gênero ou infância são categorias universais, mas de pensar nas metáforas que têm sido usadas por outros povos para categorizar as diferenças entre crianças e adultos. Nas nossas aulas, percebemos que os acadêmicos nos indicavam a necessidade de um “deslocamento”, nos termos da autora, dos limites de nossa linguagem. Esse “deslocamento” indicava que as metáforas utilizadas por eles para definir crianças e adultos não se colocam como oposições ou atributos da pessoa ou de fases da sua vida. Fomos percebendo que infância poderia referir às posições que uma pessoa ou seu espírito ocupa num campo que envolve relações de parentesco e cosmológicas. [...] Ao mesmo tempo, apontamos para a riqueza de conhecimentos que são trazidos para uma sala de aula de Licenciatura Intercultural Indígena e a efervescência que produzem quando permitimos que provoquem um “deslocamento” de nossos modelos e conceitos. (TASSINARI *et al.*, 2019, p. 412)

Neste artigo pretende-se explorar esse argumento demonstrando como o processo de ensino-aprendizagem, baseado numa constante tentativa de escuta, acabou gerando a desconstrução dos próprios termos que norteavam a disciplina (mito e mitologia), indicando os limites da nossa linguagem (STRATHERN, 2006). O resultado foi uma completa transformação da proposta original do curso, a partir de uma reflexão sobre possíveis traduções do termo “mitologia” para suas línguas, que acabou motivando a alteração do próprio nome da disciplina, na proposta curricular apresentada em 2020, de Mitologia Indígena I e II para Memória Viva I e II. É essa experiência que pretendo apresentar neste artigo.

2 Por que Ensinar Mitologia em um Curso de Formação de Professores Indígenas?

A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, voltada para indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica (Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng), tem como eixo-norteador “Territórios e Conhecimentos no Bioma Mata Atlântica” e habilitação para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015) prevê duas terminalidades, definidas a partir do 5º semestre: Licenciatura do Conhecimento Ambiental e Licenciatura em Artes e Linguagens. As disciplinas Mitologia I e II, ofertadas no primeiro ano do curso, visam propiciar uma reflexão sobre regimes próprios de conhecimento que são importantes para as duas terminalidades. Entendo que as questões tratadas na disciplina são fundamentais para a própria garantia de processos de aprendizagem interculturais, conforme explicitado no PPP do curso:

Por fim, garantir os processos singulares de ensino aprendizagem neste curso de formação de indígenas significa atentar às visões de mundo, à mitologia, às concepções próprias de tempo, às práticas sócio culturais específicas, aos conhecimentos sobre a natureza, aos valores de fortalecimento da identidade do grupo, à organização social do povo, aos saberes da comunidade advindos da tradição e da memória coletiva. (PPP, 2015, p. 30)

Além disso, considero que um tratamento adequado da mitologia, que a compreenda como memória viva de um povo, é condição para o próprio diálogo intercultural, na medida em que abre espaço para um campo de conhecimentos indígenas que não podem ser dirigidos para campos disciplinares acadêmicos, já que os excede: o campo de suas epistemologias e ontologias.

Com essa perspectiva, comecei a elaborar o programa das disciplinas, procurando ultrapassar o teor teórico expresso nas suas ementas: “Estudo dos mitos, símbolos, ritos e noção de sagrado em culturas indígenas” (Mitologia I) e “Estudos sobre as qualidades do conhecimento mítico, suas características e formas de transmissão, observando as possibilidades de sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem” (Mitologia II) (PPP, 2015).

A experiência de lecionar Mitologia Kaingang para uma classe de 40 estudantes da primeira turma já havia demonstrado a potencialidade e os desafios da disciplina. Antes de tudo, porque as turmas guarani e laklãnõ-xokleng puderam escolher os professores da disciplina, enquanto a turma kaingang não me conhecia e duvidava que eu pudesse lhes ensinar sua mitologia. Foi um primeiro esforço mostrar-lhes que o objetivo da disciplina era refletir sobre as origens dos termos mito e mitologia e como poderiam ser traduzidos para a língua kaingang e pensarmos na relação dessas formas de conhecimentos “mitológicos” com a experiência escolar.

No entanto, na afobação de iniciar o curso, descuidei da valiosa orientação de Paulo Freire (1970) e iniciei a disciplina falando dos gregos, ao invés de partir das experiências dos/as estudantes. O plano foi bem-intencionado: contar-lhes o mito do nascimento dos gêmeos Artêmis e Apolo, filhos de Zeus e Leto, associados à lua e ao sol, que imaginei iria remeter-lhes ao mito de origem das metades kamé e kairu (CRÉPEAU, 1997). Dito e

feito! Como bons ouvintes, a turma se interessou pela narrativa e logo teceu comparações com os irmãos míticos Kamé e Kairu, sol e lua, trazendo vários elementos da mitologia Kaingang. Seguiu-se daí toda a explicação sobre a origem grega do termo mito e sua importância como fonte legítima de conhecimento para aquele povo até aproximadamente o século VIII a.C. Segundo Jean-Pierre Vernant (2002), com o advento da polis, de uma nova ordem política e difusão de uma nova forma de escrita, entre os séculos VIII e IV a.C., ocorreu uma ruptura entre razão (*logos*) e mito (*mithos*), quando a história escrita se firmou como fonte legítima de conhecimento em detrimento das narrativas orais. Procurava lhes mostrar as origens de um movimento de deslegitimação da mitologia e das tradições orais, que procuraríamos criticar ao longo do curso, a partir de abordagens antropológicas ou da história oral.

Falei grego demais para o início da disciplina. A turma logo reclamou, com razão, que tínhamos que falar sobre os Kaingang! Para promover uma reflexão sobre a interculturalidade, trouxe outro mito grego, de Eco e Narciso, comparando com as dificuldades que eu, como professora, e eles/as como estudantes, estávamos sentindo de parar de olhar para nós mesmos e nos engajarmos num diálogo intercultural. O resultado dessa atividade foi bastante positivo e ampliou nossa capacidade de conversação. Trazer um mito para pensar numa situação da sala de aula também ajudou a trazer legitimidade para as narrativas míticas.

O passo seguinte foi pensar no “campo semântico” do termo “mito” que, para a tradição eurodescendente poderia abarcar “narrativa, história, canto, conto, poesia, lenda, fábula, etc.”. E o desafio que lhes apresentei foi: “Qual a possibilidade de traduzir esse campo semântico do mito nos termos kaingang?”. A proposta estava inspirada no que explica Vansina (2010, p. 144) a respeito das tradições orais africanas: “Toda literatura oral tem sua própria divisão em gêneros literários” e confesso que era mais ou menos o que esperava que os/as estudantes kaingang fossem discutir. Para minha surpresa, após refletirem em grupo e na própria língua, o resultado da atividade trouxe um campo semântico alargado e com critérios próprios, abarcando, além de narrativas de diferentes tipos (focas, histórias para crianças, narrativas históricas), também restrições alimentares, danças e teatro. Os termos apresentados foram os seguintes:

Quadro 1 – Resultado de atividade em sala de aula, turma Kaingang, em 2011

Termo em kaingang	Descrição em português
Ó	Histórias com ensinamentos, contadas de noite, quando as crianças estão deitadas
Venhuí – wewi	Fofoca ou notícia
Kouén	Coisas que não se pode comer
Kombê	Fatos históricos
	Danças
	Teatro
	Segredos de Caça

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

Nesse primeiro momento, em sala de aula, nem todos os termos em kaingang foram lembrados. Mas já ficou evidente a insuficiência da definição habitual de “mito” no campo das narrativas de um povo, especialmente aquelas que tratam dos primórdios dos tempos ou das situações originárias. Destaco que seus critérios para classificar os gêneros não se relacionam somente às suas formas e conteúdos (VANSINA, 2010), mas incluem um momento específico em que as histórias “ó” são contadas e uma posição particular da plateia (deitada), ou relação das narrativas com ações, como segredos relacionados às técnicas de caça, ou os tabus e proibições alimentares. Interessante incluem também as focos nesse campo semântico, pois, conforme nos ensinou Cláudia Fonseca a respeito de camadas populares em Porto Alegre/RS, são importantes recursos para a transmissão de valores e princípios morais, assim como demarcam as fronteiras de um grupo social (FONSECA, 2000).

Acredito que uma experiência importante daquela turma e que pode tê-los auxiliado a trazer práticas corporais para o campo semântico da mitologia (como danças, teatro, segredos de caça), foi a realização de um projeto de extensão coordenado por Beleni Saléte Grando, que ofertava jogos e práticas corporais de diversas tradições nos intervalos das aulas da LII, como tentativa de trazer alguma atenção à corporalidade no cotidiano do curso, em geral com muitas horas de sala de aula. Assim, foram realizadas rodas de capoeira, práticas de yoga e práticas inspiradas em várias tradições indígenas (GRANDO, 2010).

Para desenvolver as definições construídas em sala de aula, foram propostas atividades para o Tempo-Comunidade, com o intuito de cada estudante aprofundar essa reflexão junto à sua comunidade: “Pesquisar as formas Kaingang de classificar a mitologia/sabedoria (como nos exemplos do trabalho feito em sala), definir essas várias categorias, escrever uma história de cada tipo, conversar com a comunidade sobre a importância de trabalhar essas histórias na escola (considerando as diferenças das várias fases: 1ª a 4ª, 5ª a 8ª, Ensino Médio)”.

Os resultados foram muito ricos, mas desenvolvidos por cada estudante ou grupo de estudantes de uma mesma comunidade. Infelizmente, não foi possível retomar o trabalho coletivo para complementar o quadro acima. Por meio dessas atividades, soube que as escolas kaingang têm uma disciplina específica, Cultura Kaingang, e vários trabalhos apresentados no retorno do Tempo Comunidade se referiam a experiências em curso nessas disciplinas. Uma delas, considerada positiva, é a experiência das “Noites Culturais”, promovidas para valorizar as formas tradicionais de transmissão de conhecimentos, garantindo que as histórias “ó” possam ser devidamente contadas nas escolas, de noite, com as crianças deitadas. Outra experiência, considerada desastrosa, foi a realização dos rituais Kiki (CRÉPEAU, 1997) como *performances* de demonstração realizadas na escola. Trata-se de um ritual fúnebre que, nesse caso, foi realizado sem haver uma morte que o justificasse. “Começou a morrer gente toda semana”, explicou o aluno da LII e professor em sua aldeia, justificando que alguns assuntos não poderiam ser incluídos na escola.

Esse último exemplo aborda uma questão importante que procurei tratar na disciplina, a respeito da utilização da mitologia indígena na sala de aula, de modo a refletir e definir o que deve ou não deve ser assunto escolar. A própria proposta de pensar a escola indígena como “fronteira” (TASSINARI, 2001) previa analisar não somente as possibilidades de

trânsito e diálogo entre conhecimentos indígenas e escolares, mas também situações de interdição, quando os indígenas preferem manter certos aspectos de seu cotidiano distanciados na escola.

Viertler (1979) desenvolve uma importante crítica sobre a adaptação de mitos indígenas na literatura infantil brasileira, fazendo algumas sugestões sobre o adequado tratamento de histórias indígenas para que crianças não-indígenas possam aprender de modo respeitoso sobre outras formas de viver a infância. Embora não seja o caso que tratamos aqui, já que falamos do uso da mitologia nas escolas indígenas, algumas reflexões da autora devem ser levadas em conta, especialmente no que tange à complexidade dos mitos e sua adequação para ser assunto das séries iniciais ou mesmo para ser objeto de treino de escrita. Pereira (2021), ao citar sobre a educação de seu povo Piratapua do Rio Negro, fala das narrativas *kirtí*, que define como narrativas curtas que trazem fragmentos de mitos maiores para serem compreensíveis para as crianças. Por meio dos *kirtí*, as crianças são apresentadas a diferentes espécies animais em breves associações com narrativas míticas mais amplas, que só irão conhecer mais tarde e a partir da sua própria iniciativa e curiosidade. Esse exemplo demonstra a importância de partir de categorias nativas, de classificações próprias dos gêneros narrativos, para se refletir sobre a pertinência de seu uso na sala de aula.

E o que falam os parâmetros norteadores das escolas indígenas a respeito da utilização da mitologia nas escolas? Lembremos que os Referenciais Curriculares para Escolas Indígenas (BRASIL, 1997), menciona o termo “mito” 50 vezes ao longo de suas 331 páginas, sugerindo o uso de mitos para o tratamento de temas transversais e também como assuntos para abordar conteúdos de várias matérias: línguas, matemática, história, geografia, ciências, artes e educação física.

Já o Guia do Formador, parte do *kit* Parâmetros em Ação, material publicado pelo MEC em 2002 para subsidiar a discussão dos Referenciais Escolares para Escolas Indígenas, propõe, no módulo 10 “Elaborando o currículo na escola”, a atividade 6 “Nem tudo se ensina na escola”, que tem como objetivo:

Promover uma discussão sobre os limites da escola indígena, evidenciando a necessidade de ela estar integrada ao cotidiano da vida na aldeia e a importância da comunidade na tomada de decisões relativas ao projeto político-pedagógico que se quer construir para a escola indígena. (BRASIL, 2002, p. 211)

A atividade proposta no Guia do Formador é a discussão do vídeo “Do outro lado do céu” da série Índios no Brasil, produzida pela TV Escola, que trata justamente de rituais dos Yanomami de Roraima, dos Pankararu de Pernambuco e dos Maxacali de Minas Gerais². A proposta é que cada escola indígena possa refletir se o que foi apresentado no vídeo deve ou não deve ser objeto de estudo escolar.

Ou seja, a reflexão sobre a pertinência de trabalhar questões relativas ao mito, ao rito e ao xamanismo, merece ser feita em cada caso e era esse um dos objetivos que a disciplina Mitologia Kaingang e, posteriormente, Mitologia Indígena, procuravam atingir. O que ficou evidente, como veremos, é que essa reflexão só pode ser desenvolvida a partir de um “deslocamento” das metáforas que temos usado para pensar mito e mitologia.

² Disponível em: <https://youtu.be/oy00xtCAm-U>.

3 “Nós não temos mitos”: reconceitualizando a Mitologia

A partir da experiência anteriormente descrita e dos documentos norteadores e bases teóricas mencionadas, preparei o plano de ensino para a disciplina Mitologia I visando atender aos seguintes objetivos: 1) partir das definições próprias de “mitologia” para cada povo (FREIRE, 1970); 2) apresentar a origem desse termo no pensamento euro descendente, considerando a origem grega, as poesias épicas e a subsequente separação entre *mythos* e *logos* (VERNANT, 2002); 3) refletir criticamente sobre as consequências desta separação na produção do campo científico: afirmação da história escrita sobre as narrativas orais, afirmação de métodos científicos sobre outras formas de conhecimento, produção de “verdades” no campo científico (LOPES DA SILVA, 1995); 4) apresentar brevemente algumas possibilidades de analisar a mitologia: mito como narrativa, estrutura, performance; e 5) conhecer os trabalhos acadêmicos sobre a mitologia de cada povo. Para a disciplina Mitologia II, planejei as seguintes metas: 6) discutir sobre as relações entre mito, rito, história, território, considerando as experiências específicas de cada povo; 7) discutir as possibilidades e desafios da utilização da mitologia na escola indígena: implicações da escrita dos mitos (conforme análise crítica de Viertler (1979); 8) comparar as formas de transmissão do conhecimento mítico e formas de transmissão do conhecimento escolar; e 9) desenvolver um projeto de aprofundamento pessoal sobre algum tema da mitologia do próprio povo.

Os planos de ensino eram ambiciosos e muito mais amplos do que poderia ser realizado em dois semestres. Mas a ideia principal era, partindo de um diálogo com a turma sobre as noções próprias de mito/mitologia, redimensionar o programa para aprofundar alguns dos tópicos e, no segundo semestre, estimular os/as estudantes a desenvolverem uma pesquisa sobre algum tema relacionado à mitologia de seu povo e pensar na possibilidade/adequação de trabalhar esse tema na escola.

Lembrando que o ritmo das disciplinas da LII/UFSC segue os seguintes períodos de alternância, a cada semestre: 15 dias de uma primeira etapa de Tempo-Universidade (1º TU), quando são apresentados os objetivos da disciplina, são discutidos conceitos iniciais e são propostas atividades para serem desenvolvidas junto à comunidade da aldeia do/a estudante durante a primeira etapa de Tempo-Comunidade (1º TC). Na segunda etapa de 15 dias de Tempo-Universidade (2º TU), são aprofundados os conteúdos da disciplina à luz das experiências e resultados das atividades desenvolvidas na etapa anterior e são propostas novas atividades para a segunda etapa do Tempo-Comunidade (2º TC), quando os projetos individuais ou em grupo devem ser concluídos e trazidos para apresentação e discussão na terceira e última etapa de Tempo-Universidade (3º TU). Assim, os planos de ensino também buscam se beneficiar desses períodos alternados entre Universidade e comunidades dos/as estudantes.

Estava me sentindo muito confiante de iniciar o curso com as definições de “mito” e “mitologia” de cada povo, buscando trazer para a sala de aula o “saber de experiência feito” de que fala Paulo Freire (1992). Para minha surpresa, quando propus uma discussão sobre o tema, os/as estudantes se apressaram em dizer “nós não temos mitos”, “nossas histórias são verdadeiras”! Achei que seria uma ótima oportunidade de trazer a história

da Grécia para falar de onde vem a associação entre “mito” e “conhecimento errôneo e falso”, por meio de exposição de *slides*.

Também procurei mostrar que há áreas de ciência, como a própria Antropologia, que levam os mitos a sério. Lemos conjuntamente e discutimos o texto de Lopes da Silva (1992), que apresenta uma introdução ao tema dos mitos e cosmologias indígenas, com claras definições dos termos e bons exemplos sobre as diferenças de ênfases em cosmologias de povos de língua Jê, Tupi e Tukano, que levaram os/as estudantes a fazerem interessantes comparações com suas experiências. Segundo a autora, trabalhamos com as seguintes definições:

Os mitos são, por tudo o que vimos, um lugar para a reflexão. Através de signos concretos, e de histórias e personagens maravilhosos, os mitos falam de complexos problemas filosóficos com que os grupos humanos, por sua própria condição no mundo, devem se defrontar. (LOPES DA SILVA, 1995, p. 327)

Cosmologias são teorias do mundo. Da ordem do mundo, do movimento no mundo, no espaço e no tempo, no qual a humanidade é apenas um dos muitos personagens em cena. Definem o lugar que ela ocupa no cenário total e expressam concepções que revelam a interdependência permanente e a reciprocidade constante nas trocas de energias e forças vitais, de conhecimentos, habilidades e capacidades que dão aos personagens a fonte de sua renovação, perpetuação e criatividade. Na vivência cotidiana, essas concepções orientam, dão sentido permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões. São, de modo sintético, expressas com clareza exemplar através da linguagem altamente simbólica da dramaturgia dos rituais. (LOPES DA SILVA, 1992, p. 76)

Durante as discussões em sala, a recusa em tratar suas narrativas como “mitos” continuava muito presente. Um pouco frustrada com essa insistência, lembrei do diálogo que Paulo Freire descreve ter tido com sua esposa Elza, no início de sua carreira, após sair de uma reunião em que ofereceu uma palestra a um grupo de operários e, pelos comentários destes ao final da palestra, achou que não fora compreendido:

– Pensei que havia sido tão claro – disse eu. – Parece que não me entenderam.
– Não terá sido você, Paulo, quem não os entendeu? – Perguntou Elza, e continuou: – creio que entenderam o fundamental de sua fala. O discurso do operário foi claro sobre isto. Eles entenderam você, mas precisavam de que você os entendesse. Essa é a questão. (FREIRE, 1992, p. 39)

É impressionante como essa lição de Elza Freire precisa ser atualizada a todo momento na sala de aula. No caso da minha turma, parece que haviam entendido muito bem toda a discussão que lhes apresentei. Faltava que eu entendesse que nada disso mudava o fato de que o termo “mito” é veiculado cotidianamente em contraste com o termo “verdade”. E que definir seus conhecimentos ancestrais como “mitos” lhes era ofensivo, pois os associava a “não verdades”.

Optamos por seguir com o termo “mitologia” como uma alternativa provisória e fizemos um exercício de criar uma “definição intercultural” desse termo que nos serviria de tema gerador para as próximas atividades. Chamamos de “definição intercultural” pois resultou de uma tentativa de diálogo entre os conhecimentos acadêmicos que eu lhes tinha apresentado (LOPES DA SILVA, 1992; 1995) e os conhecimentos guarani, kaingang e laklâno-xokleng. Assim, após discussão em sala de aula em 10 de junho de

2016, a seguinte definição intercultural de “mitologia” foi construída: *São narrativas que uma população acredita. Um sistema que orienta a vida. Um sistema que estabelece uma ordem/organização.*

A partir dessa definição, propus as seguintes atividades para o 1º TC: “1) Pesquise quais as palavras na sua língua podem ser usadas para traduzir “mitologia”, considerando que o campo semântico desse termo inclui narrativas, histórias, contos, poesias, músicas; 2) Como essas palavras podem ser descritas em português? Explique seu campo semântico e a sua forma de enunciação: quem pode contar, em que contexto, com que estilo, etc.”. Observo que, mesmo com a experiência prévia da turma kaingang, continuei dando ênfase às narrativas, em detrimento de outros gêneros que haviam me apresentado, como danças, segredos de caça, etc. Vejamos que o resultado das atividades novamente desconstruiu essa ideia, ampliando o campo semântico para abarcar não só formas de pensar e narrar, mas também modos de ser, conhecer e fazer.

Com os resultados dessas atividades realizadas no 1º TC, os/as estudantes voltaram para o 2º TU, quando trabalhamos em três grupos, relacionados a cada um dos povos, na busca de elaborarem um quadro que abarcasse todas as contribuições que trouxeram de suas comunidades. Os quadros a seguir apresentam os resultados desse trabalho em grupo. É interessante que as turmas kaingang e laklãnõ-xokleng, antes de apresentar os termos em suas línguas, fizeram questão de reforçar o aspecto verídico dessas narrativas ou práticas, inclusive apresentando os especialistas que sabem fazê-las, no caso da turma kaingang.

TURMA GUARANI

Quadro 2 – Resultado de atividade em sala de aula, turma Guarani, em 2016

Termo em Guarani	Tradução e descrição
AYU MARAEY	Ditos sagrados, fala religiosa, palavras dos mais velhos depois da reza
NHEMONGUETA	Conselho
NHANDEREKO YMANGUARE	Modo de ser antigo. O antes e o agora.
ANHETENGUA	A verdade dita. Palavras verdadeiras. Música.
ARANDU REKO	Conhecimento sobre a memória
KUA MBOÉ	Prática. Conhecer e ensinar.
NHANDEREKO YPYRÃ	Narrativa sobre a história do começo.

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

TURMA KAINGANG:

Narrativas que falam do que existe. É verdade.

Especialistas: *Kuya*, parteira, *peg*.

Quadro 3 – Resultado de atividade em sala de aula, turma Kaingang, em 2016

Termo em Kaingang	Tradução e descrição
Ó	Narrativas que ensinam as crianças, tem uma moral
VÊMÊ	Fofoca, situações do cotidiano
KOVÁNH	Restrições alimentares
VÊNHGRÉN	Dança. Apresentada em velórios.
TYGTYNH	Cantigas. Canto ritual antes de ir à guerra. Casamento. Tentear. Velório.
KÁME	História que os antigos sabem. Uma receita de uma comida típica. A história da dança da chuva.
JĂNGĂN	Cada situação tem um sentido para cada marca.

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

TURMA LAKLĂNŌ-XOKLENG

São verdades

Quadro 4 – Resultado de atividade em sala de aula, turma Laklănō-Xokleng, em 2016

Termo em Laklănō-Xokleng	Tradução e descrição
DÉN KABEL	Narrativas
VANHVE	Espírito que tem histórias. Exemplo: passarinho
JĂNKĂGNĂG	Visão do cosmos espiritual que a pessoa tem quando está prestes a morrer
KÓ PLĂG	Ritual através do fogo. Visão.
AGGLAN	Canto – música – poesia
VĂBEL	Conto de histórias. Conselho.
HĂTAN	Oração que gera uma previsão
AGDJAN	Maldição. Jogar praga.
GLÉN	Cantigas de abençoar crianças, viúva, casamento.
HÓN	Marcas corporais

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

Observamos, com esse exercício, uma ampliação do campo semântico da mitologia, para abarcar uma diversidade de estilos de narrativas ou práticas definidas segundo critérios também muito distintos. Temos descrições mais próximas de nossas definições clássicas de “mitos” como o *nhandereko ypyrã* que os/as estudantes guarani traduziram por “narrativas sobre a história do começo”, ou o *văbel* traduzidos pelos/as acadêmicos/as laklănō-xokleng como “conto de histórias, conselho”, ou *dén kabel* como “narrativas”.

Mas, em geral, as descrições falam sobre outros critérios para classificar os termos, que podem ser a intenção das evocações (as bênçãos *glén*, ou as maldições *agdjan* laklănō-xokleng, por exemplo), a consequência das evocações (as orações laklănō-xokleng *hatan* que geram uma previsão), a quem as narrativas são dirigidas (como as histórias ó voltadas

para as crianças kaingang), o momento de enunciação (o próprio ó, contado de noite antes de dormir, os *ayu maraey*, ditos sagrados guarani, “palavras dos mais velhos depois da reza”, ou os *tygtynh* kaingang, cantos realizados antes de momentos específicos como guerra, caça, casamento ou funeral) ou mesmo quem pode enuncia-las (como o *kāme* kaingang que abarca conhecimentos das pessoas mais velhas, incluindo narrativas e receitas culinárias). As definições abarcam expressões musicais (*anhetengua* guarani, *agglan*, canto-música-poesia laklânō-xokleng), gráficas (*hon*, marcar corporais laklânō-xokleng), culinárias (tanto as restrições alimentares *kovānh* kaingang, quanto as receitas dos antigos que são um tipo de *kāme*). Vemos também, nos dois grupos Jê, referências à organização social, seja nas marcas corporais *hon* laklânō-xokkeng, seja na definição de *jāngān* kaingang, que faz referência às marcas das metades clônicas.

Importa destacar, nessas definições, que a maioria dos termos se define numa relação com a prática ou alguma experiência sensível, quando não são os próprios termos dotados de alguma qualidade espiritual. Por exemplo, *kua mboé* é justamente definido pela turma guarani como “prática, conhecer e ensinar”, já a turma laklânō-xokleng descreveu *vanhve* como “espírito que tem histórias”, além de dois tipos diferentes de “visões”: *jānkágnāg* (“visão do cosmos espiritual que a pessoa tem quando está prestes a morrer”) e o *kó plág*, (visão obtida de modo ritual através do fogo). O termo *vēnhgrén* kaingang remete às danças realizadas em funerais.

Ou seja, por mais que tentemos encapsular a mitologia no campo do pensamento, da reflexão, das teorias de mundo, que acabam tendo morada nas mentes individuais, as metáforas que os/as acadêmicos/as indígenas trouxeram transbordam essas referências e colocam a mitologia em prática, em ação, na interação social e na experiência sensorial. Isso ficará mais evidente adiante, em relação aos temas trabalhados por cada estudante na disciplina Mitologia II.

Ainda sobre esses resultados, podemos fazer algumas considerações pensando nas especificidades de cada povo e algumas aproximações entre as turmas kaingang e laklânō-xokleng, podem ser apontadas. Ambos são povos de língua Jê que tiveram contato com a educação escolar desde os anos 1940, por meio de iniciativas do SPI. Essa longa experiência de escolarização contrasta com os Guarani de Santa Catarina, que vieram recusando sistematicamente a educação escolar em suas aldeias até a década de 1990, quando as primeiras escolas indígenas foram instaladas nas aldeias do Estado (OLIVEIRA, 2004).

Essas diferentes experiências de escolarização têm levado a um perfil diferenciado do alunado da LII, conforme observou Melo (2014) para a primeira turma, que também se repetiu na segunda turma. Enquanto os/as acadêmicos/as guarani são os/as primeiros/as da família a frequentarem escolas, os/as acadêmicos/as laklânō-xokleng e kaingang têm pais ou avós escolarizados. Alguns, inclusive, são filhos de professores/as indígenas. Isso faz com que as rotinas e discursos escolares lhes sejam, de certo modo, conhecidos e já naturalizados. Os Kaingang, inclusive, já têm uma disciplina escolar definida, Cultura Kaingang, para tratar do que vem sendo trabalhado como conhecimentos tradicionais. Assim, de certo modo, a “fronteira” (TASSINARI, 2001) entre conhecimentos tradicionais e escolares já foi sedimentada no processo escolar. Já a turma guarani expressou uma

maior abertura para discutir temas da mitologia na escola e uma menor necessidade de afirmação da legitimidade ou veracidade de suas definições desse campo semântico.

Cada quadro poderia levar a um instigante aprofundamento sobre a cosmologia e mitologia de cada povo, mas, no que tange àquela disciplina, estávamos interessados em pensar nas diferenças de cada gênero narrativo ou performático e na adequação ou inadequação de seu tratamento nas escolas indígenas. Assim, para o 2º TC, a proposta de atividades foi a seguinte: “Como o tema da mitologia tem sido trabalhado na sua sala de aula? Ou na sua escola? Ou na escola de sua aldeia? Verifique se alguma das definições de ‘mitologia’ apresentadas na primeira atividade avaliativa estão sendo trabalhadas na sua escola (por você mesmo ou por colegas). Acrescente esse item ao relatório a ser apresentado para a disciplina de Projetos de Pesquisa e Ação I”. No caso, a proposta foi realizar um trabalho conjunto com a disciplina articuladora de projetos transdisciplinares que estava focalizando na história da escola de cada comunidade³.

Outros temas trabalhados no 2º TU, na forma de breves aulas expositivas, com ajuda de apresentação de *slides*, foram: abordagens científicas sobre mitos: Psicologia, Antropologia, Sociologia; mitos como inconsciente, arquétipo, narrativa, estrutura, moral: a partir das contribuições de Freud, Jung, Frazer, Lévi-Strauss, Durkheim, Eliade. Propus uma breve atividade avaliativa a ser entregue no final da etapa, para consolidar o que foi aprendido, partir de duas perguntas: “No pensamento ocidental, o mito é sempre tratado como falso? Escreva o que você aprendeu sobre as análises acadêmicas sobre a mitologia”. Foi interessante notar que os autores mais citados em suas respostas foram James Frazer e Mircea Eliade, dois estudiosos de mitologias comparadas que, cada um a seu tempo, buscaram semelhanças entre mitologias de diferentes povos e procuraram demonstrar a lógica própria dos mitos. No caso de Frazer, valorizaram sua análise dos princípios da magia simpática e, sobre Eliade, consideraram importante sua análise sobre o tempo cíclico.

Já no 3º TU, fizemos uma discussão sobre como a mitologia guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng tem sido estudada na academia, a partir de uma pesquisa no banco de dados da Biblioteca Universitária. Também fizemos uma pesquisa no acervo de livros didáticos indígenas do NEPI (Núcleo de Estudos de Populações Indígenas) e no acervo virtual do LEMAD/USP⁴ (Laboratório de Ensino e Material Didático) e discutimos estratégias pedagógicas distintas para escolas indígenas, como jogos, videogame, vídeos e *sites* na internet.

Na disciplina Mitologia II, ofertada no semestre seguinte, propus que cada estudante escolhesse um tema relacionado à mitologia do seu povo, para se aprofundar. Esse seria o instrumento para podermos discutir os objetivos da disciplina, já apontados anteriormente: analisar as relações entre mito, rito, história, território, ambiente, atividades produtivas, grupos sociais; comparar as formas de transmissão desses conhecimentos e as formas de transmissão do conhecimento escolar; discutir sobre as possibilidades e desafios da utilização da mitologia na escola indígena: implicações da escrita dos mitos. A discussão

³ Os resultados desses trabalhos estão disponíveis na página do Curso LII: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Guarani.vfinal.pdf>; <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Kaingang.1.pdf>; <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Xokleng.2.pdf>.

⁴ Acessar: <http://lemad.fffch.usp.br/painel.mdi>.

que segue está centrada nos trabalhos que idealizaram na primeira etapa e foram desenvolvendo ao longo do semestre.

A participação de Rosilene Pereira (Rosi Waikhon), então doutoranda no PPGAS/UFSC, como estagiária docente da disciplina, foi muito enriquecedora, pois ela pode trazer elementos de sua pesquisa sobre infância e educação entre seu povo Piratapuaia. A forma como ela relaciona a aprendizagem cotidiana das crianças ao acompanhar os pais em suas atividades nas roças, e o uso dos *kirtí* (narrativas curtas com fragmentos de mitos complexos) como estratégia didática tradicional (PEREIRA, 2013; 2019), ajudou muito a aproximar conhecimentos que eram tidos como de universos muito diferentes: agricultura, mitologia e escola.

O quadro a seguir foi extraído dos diários de aulas, apresentando os temas que estudantes de cada turma selecionaram para se aprofundar ao longo do semestre, os especialistas que pretendiam consultar ou os locais de pesquisa a serem visitados, além de algumas informações sobre o andamento da pesquisa. Alguns desses projetos foram desenvolvidos nos anos seguintes, durante as sucessivas disciplinas Projetos de Pesquisa e Ação e acabaram tornando-se os temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos/as estudantes. Nesses casos, as referências são indicadas em notas.

Quadro 5 – Diário de aulas: Propostas de cada aluno/a para aprofundamento em temas da mitologia de seu povo, disciplina Mitologia II, em 2016

TURMA GUARANI
Através da participação em atividades, proposta de observar o canto e dança, a educação corporal.
Batismo guarani (Nhemongarai). Vai falar com o txeramõi. ⁵
Conhecimentos que são transmitidos na roça. Vai para a roça escutar as histórias.
Proposta de se reunir com os txeramõi para tentar conhecer as histórias que explicam porque devemos respeitar as regras. ⁶
Grafismo tradicional. Vai conversar com o tio.
Arte, grafismo dos balaios. ⁷
Buscar recuperar as histórias que ouvia quando era pequeno e as formas de contar que produziavam imagens como se fossem da televisão. Vai buscar os txeramõi. Vai falar com as crianças.
Proposta de conversar com anciões em relação aos plantios tradicionais.
Fizeram aula com as crianças e foram conversar com ancião e foram prá roça. ⁸
Buscar ensinamentos sobre plantas, sementes, plumas que eram usadas em rituais, guerras, festas, saudações e feitiços de cura.
Falou com várias pessoas. Aprendeu sobre feitiços. Ainda não fez a prática. Foram na Epagri e pediram as plantas para plantarem na aldeia.
Arte Xondaro. ⁹
Levantamento sobre o tema do milho. Vai procurar o pessoal de Imaruí.

⁵ Silva, Darcy. Nhemongarai: Rituais de Batismo Mbya Guarani. TCC. LII/UFSC, 2020.

⁶ Antunes, Elisandro Karai. Nhandereko Ypy Kue. TCC. LII/UFSC, 2020.

⁷ Martins, Gennis Timóteo. Kunhangue arandu rekó, tá ánga re á egui nhembopara: sabedoria dos ciclos de vida das mulheres guarani em pinturas e palavras. TCC. LII/UFSC, 2020.

⁸ Sousa, Ismael. Nhamandu: Histórias e Narrativas Guarani. TCC. LII/UFSC, 2020.

⁹ Gonçalves, Leonardo da Silva. O Xondaro: aspectos da formação física, comportamental e espiritual do povo Guarani. TCC. LII/UFSC, 2020.

TURMA GUARANI
Buscar a erva pi-pi, que não existe mais na sua aldeia. Trouxe seis mudas de Biguaçu. Vai entrevistar a avó, a mãe, o pessoal de lá. ¹⁰
Decidiu pesquisar sobre plantas medicinais. Vai falar com Txedjari.
Vai buscar na memória as histórias que a avó lhe contava e buscar contar para as crianças da mesma forma. História da origem do fogo. Escreveu em guarani e corrigiu e traduziu para o português. Quer trabalhar na alfabetização. ¹¹
Sementes tradicionais de milho: vai procurar 3 tipos que não tem mais na sua aldeia Em janeiro e fevereiro vai no Rio Grande, Argentina e Paraguai.
TURMA KAINGANG
Pretende criar um calendário na sua escola para fazer eventos que tragam anciões, como a “noite cultural”. Valorização do conhecimento das narrativas Kaingang. Ia entrevistar o avô, mas não conseguiu. Entrevistou a mãe. Agora pretende entrevistar o avô.
Através de atividades como a batida do cipó e a melagem, vai buscar os conhecimentos que envolvem e o desenvolvimento de um calendário. Projeto em parceria com colegas da mesma aldeia. Dividiram o projeto em três. A recuperação dos peixes vai demorar vários anos. Estão pensando em alternativas. Fazer açudes? Buscar parcerias com o Estado? Necessidade de repovoar os rios que têm na área.
Matemática Indígena Kaingang. Acontece espontaneamente sem perceber. Tirar madeira prá fazer as casas. Grafismos. Medidas de roças.
Reprodução humana para a escolha do sexo dos bebês. Conhecimentos da esposa e sogra.
Participação do grupo de dança que envolve ensaios e atividades tradicionais. ¹²
Projeto em parceria com colegas da mesma aldeia. Vai fazer a parte da melagem. Vai conversar com o cunhado, que já tirou fotos.
Através do projeto “Saberes Indígenas na Escola”, experiências com comidas típicas, histórias. Vai se restringir às comidas típicas. Vai procurar os professores que têm conhecimentos das comidas. Contrastar com as crianças que não conhecem mais.
Quer trabalhar através dos preparativos da “noite cultural” em sua escola. Agora vai dar outra linha para a pesquisa, trabalhando com as crianças. Como as crianças aprendem. Diferenças entre coisas que os pais ou mães ensinam. Aprendizagem do artesanato. Que línguas falam. Como os Kaingang veem a gravidez, pesquisa com a avó que foi parteira. ¹³
Ouvindo os colegas, achou importante pensar num trabalho sobre falar a língua Kaingang. Entender como houve esse processo de perda da língua. Preconceitos contra quem fala e quem não fala.
Pretende fazer na comunidade Pinhalzinho uma noite cultural como nas outras aldeias, com a participação dos anciões. Participa do grupo Gatogn (apresentação cultural).

¹⁰ Oliveira, Mariza. Ma’ Ety Reguá Agricultura e Sabedoria Mbya Guarani. TCC. LII/UFSC, 2020.

¹¹ Veríssimo, Silvana Minduá. Educação Tradicional e o Uso da Tecnologia na Infância Guarani Kyringue Onheovanga Ha’ E Jurua Mba’ E Oiporu Onhembo’ Ea Py. TCC. LII/UFSC, 2020.

¹² Fidélis, Jaciane Goj. Expressões corporais Kaingang como forma de transmissão de saberes na Terra Indígena Apucarantina: o N[]n Ga. TCC. LII/UFSC, 2020.

¹³ Amaral, Marcos. Fazer Criança: das Concepções aos Contextos de Vivências e Brincadeiras das Crianças Indígenas Kaingang. TCC. LII/UFSC, 2020.

TURMA KAINGANG
Quer fazer uma relação entre os mitos que os velhos contam e o que encontra na literatura (Meliá, Borba, Nimuendaju).
Comidas Kaingang, junto ao Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. Vai falar com o professor e com a mãe. ¹⁴
Projeto em parceria com colegas da mesma aldeia.
Proposta de construir um calendário de pesca com os alunos. Projeto para repovoar os três rios.
TURMA XOKLENG
Através de conversas com pessoas mais velhas, vai buscar a memória dos batizados antigos.
Através de pessoas que sabem fazer, vai buscar aprender sobre o ritual de previsão ou profecia (kó plág) ¹⁵
Contos do povo.
Atividades esportivas.
Acompanhar atividades de alguns anciões em busca de conhecimentos sobre um pássaro sagrado.
Acompanhar a avó que faz massagens em gestantes e se aprimorar nesses conhecimentos. ¹⁶
Trabalhar junto com pastores Xokleng o desafio: como fazer para não deixar a cultura acabar e não deixar de ser evangélica? ¹⁷
Vai buscar conhecimentos de ervas medicinais relacionados à saúde da mulher.
Vai acompanhar o pai em busca de conhecimentos sobre ervas medicinais e mel.
Cantigas indígenas.
Através da participação em projeto do COMIN, vai buscar registrar histórias e mitos que estão se perdendo.
Através da participação em projeto com a PREMAVE, vai trabalhar os nomes e utilidades de árvores nativas. ¹⁸

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

Os temas selecionados por cada estudante e o fato de que muitos deles continuaram a ser desenvolvidos até a elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso demonstram a pertinência e a potência de tratar as temáticas do mito e da mitologia na formação em Licenciatura Intercultural Indígena. De fato, mais de um terço dos TCCs desenvolvidos pela turma foram semeados nesse momento. Por outro lado, as críticas dos/as estudantes foram contribuições fundamentais para que pudéssemos reconceitualizar nossas categorias de análise, observando como temos encapsulado os conceitos de mito e mitologia no campo da razão, do intelecto, do pensamento, da reflexão. Talvez, preocupados em demonstrar que os mitos têm “lógica”, acabamos transfigurando-os em abstrações, desterritorializando-os ou dessensibilizando-os.

¹⁴ Paula, Sandra de. Alimentação Tradicional Kaingang: Plantas que alimentam, ervas que curam. TCC. LII/UFSC, 2020.

¹⁵ Pripra, Acir Caile. Koplág: O Ritual de Previsão Xokleng/Laklânô. TCC. LII/UFSC, 2020.

¹⁶ Camlem, Elaine Kosiklá. Cândida Patté, parteira tradicional do Povo Xokleng Laklânô: retomada de práticas tradicionais e a saúde das mulheres. TCC. LII/UFSC, 2020.

¹⁷ Tschucambang, Josiane. Ouvir os velhos, aprender com eles: memórias, histórias e conhecimentos dos anciões da Terra Indígena Xokleng/Laklanô. TCC. LII/UFSC, 2020.

¹⁸ Cuzugni, Vilma. Dança das Árvores e a Dança da Voz: Jeito de dar Nome as Crianças no Povo Xokleng/Laklânô. TCC. LII/UFSC, 2020.

Ao contrário disso, as escolhas dos/as estudantes abarcaram uma multiplicidade de temas envolvendo o território, a vida social, a corporalidade: buscaram saber das roças, do plantio e das qualidades terapêuticas de certas ervas; saber do mel e das técnicas de melagem; saber da saúde das mulheres, do parto e da gestação; saber das danças, dos grafismos; saber de técnicas de pesca e de receitas tradicionais; buscaram histórias e rituais que estavam sendo esquecidos. Tudo isso foi buscado não como um saber acadêmico abstrato, mas como experiências renovadas, atualizadas em atividades envolvendo as escolas das aldeias e seus anciãos/anciãs.

Por essas razões, ao discutir o currículo do Curso LII/UFSC para sua continuidade, o Grupo de Trabalho constituído para esse fim¹⁹, após 20 reuniões de trabalho e 17 visitas a Terras Indígenas, optou por alterar os nomes das disciplinas, de Mitologia Indígena I e II para Memória Viva I e II.

5 Considerações Finais

O artigo procurou descrever os desafios e as potencialidades do ensino de Antropologia, ou dos temas antropológicos clássicos do “mito” e da “mitologia”, para cursos de formação de professoras indígenas na Educação Superior, nos moldes das Licenciaturas Interculturais. As experiências nas disciplinas Mitologia Kaingang em 2011 e Mitologia Indígena I e Mitologia Indígena II em 2016, com seus erros e acertos, permitem compreender que o diálogo intercultural que embasa o currículo do curso não é um dado pronto, mas uma postura a ser constantemente atualizada.

Essa experiência amplia o sentido do que apontava Paulo Freire (1992, p. 112, 113):

[...] ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também.

Pois, nesse ato de re-conhecimento do mito e da mitologia, feito por meio da cognoscitividade dos/as estudantes indígenas, o que se passou foi uma ampliação do seu sentido, uma transformação do objeto inicialmente conhecido como “mito” para seu “re-fazimento” a partir da cognoscitividade dos/as educandos/as, para usar os termos freireanos, em dimensões pouco exploradas pela tradição euro descendente.

Em artigo sobre a disciplina Infância Indígena ministrada para a primeira turma do mesmo curso (TASSINARI *et al.*, 2019) chegamos a uma conclusão semelhante:

As pesquisas realizadas pelos acadêmicos possibilitaram questionar e redimensionar os limites de um certo modo de conceitualizar a infância. Indicaram a necessidade de promovermos um deslocamento e extensão dos sentidos que temos dado à infância, conforme Strathern (2006) analisa em relação ao gênero. “O que está em jogo, nesse caso, são maneiras de criar as condições para novos pensamentos”. (TASSINARI *et al.*, 2019, p. 50)

¹⁹ Grupo de Trabalho instituído na UFSC através da Portaria n. 530/2019/GR, de 14 de março de 2019, e da Portaria n. 1.368/2019/GR, de 26 de junho de 2019.

Percebemos que não bastava questionar a universalidade da infância e buscar as suas definições próprias, enquanto não reconhecêssemos que as metáforas que estávamos usando precisavam passar por um deslocamento de sentido. Se as noções de pureza, ingenuidade e fantasia já tinham sido anteriormente criticadas como metáforas universais para definir a infância (ARIÈS, 1981), os acadêmicos indígenas nos levaram mais além, deslocando as próprias noções de fase do ciclo de vida, de desenvolvimento, de oposição à vida adulta. (TASSINARI *et al.*, 2019, p. 420)

Consideramos que esse esforço realizado na disciplina Infância Indígena gerou uma maior atenção às formas próprias de conceituar a infância e à necessidade de promover seu reconhecimento ou inclusão no cotidiano escolar. Possibilitou também, para os acadêmicos indígenas, reconhecer as formas ocidentais de conceituar infância que embasam a educação escolar, de forma a poder contrastá-las com as suas. (TASSINARI *et al.*, 2019, p. 421)

Assim, no presente artigo, procurei analisar os desafios do ensino de Antropologia para um público que sempre ensinou os/as antropólogos/as sobre mitos e mitologia, mesmo sem conceitualizar seus conhecimentos nesses termos. Busquei descrever com sinceridade os erros e acertos desse percurso, entendendo que as minhas insistências em certos objetivos ou em assumir certas metáforas para categorizar o mito e a mitologia dizem respeito a modelos acadêmicos cristalizados em nossa disciplina e que merecem ser transformados, mesmo que isso não seja tarefa simples. Percebemos que não basta refletir sobre a importância ou adequação de abordar mitos e mitologia nas escolas indígenas. De fato, se quisermos nos engajar num diálogo intercultural genuíno, seja com finalidades pedagógicas ou antropológicas, precisamos reconhecer os limites da nossa linguagem, permitir deslocamentos de sentidos para reconceitualizar essas categorias a partir da cognoscitividade dos/as estudantes indígenas.

Referências

- BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. **Guia do Formador**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC, 2002. 240p.
- CRÉPEAU, Robert. Mito e Ritual entre os Índios Kaingang do Brasil Meridional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 173-186, out. 1997.
- FONSECA, Claudia. Fofocas e Violência. *In*: FONSECA, Claudia. **Fofoca, Família e Honra**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. p. 13-52.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020 [1992].
- GRANDO, Beleni. **Jogos e Culturas Indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- LOPES DA SILVA, Aracy. Mitos e Cosmologias Indígenas no Brasil: breve introdução. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete. (org.) **Índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p. 75-82.

- LOPES DA SILVA, Aracy. Mito, Razão, História e Sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas. *In*: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 317-339.
- MELO, Clarissa R. de. **Da Universidade à Casa de Rezas Guarani e Vice-Versa**: reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. 2014. 405 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- OLIVEIRA, Melissa. **Kyringué i kuery guarani**: Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- PEREIRA, Rosilene Fonseca. **Criando gente no alto Rio Negro**: um olhar waíkhana. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
- PEREIRA, Rosilene Fonseca. Roças: espaços de construção da ciência indígena na região do alto Rio Negro, conhecimentos que não são à toa. *In*: TASSINARI, A.; MONTARDO, D. L.; VIEIRA, J. G. (org.). **Antropologia e Educação**: refletindo sobre processos educativos em contextos escolares, não escolares e de políticas públicas. Tubarão; Manaus; Natal: Copiart; Edua: Edufrn, 2019. p. 33-48.
- PEREIRA, Rosilene Fonseca. **Cuidados na criação de gente**: habilidades e saberes importantes para viver no Alto Rio Negro. 2021. 201 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.
- PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica**. Florianópolis: UFSC, 2015.
- STRATHERN, Marilyn. **O gênero da Dádiva**: problemas com as Mulheres e Problemas com a Sociedade na Melanésia. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.
- TASSINARI, Antonella; JESUS, Suzana; Melo, Clarissa. Infância indígena no Sul do Brasil: considerações a partir de uma disciplina de Licenciatura Indígena. **R@U**, São Carlos, n.11, vol.1, p. 401-423, jan.-jun. 2019.
- VANSINA, Jan. A Tradição Oral e sua Metodologia. *In*: KI-ZERBO, Joseph. (org.). **História Geral da África**. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 1. p. 139-166.
- VERNANT, Jean-Pierre. **As Origens do Pensamento Grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- VIERTLER, Renate. Adaptação de mitos indígenas na literatura infantil brasileira. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 22, 11p. 1979.

Antonella Tassinari

Antropóloga, com graduação em Ciências Sociais (1990) e doutorado em Ciência Social (Antropologia) na Universidade de São Paulo (1998). Realizou estágio pós-doutoral no EREA (Centre Enseignement et Recherche en Ethnologie Amérindienne) em convênio com a Université de Paris X Nanterre (2005) e no Departamento de Antropologia da Universidade de Montréal, Canadá (2014/2015). É Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada ao Departamento de Antropologia, onde desenvolve projetos de pesquisa e extensão no Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI). Atualmente coordena o Curso e Graduação em Antropologia na UFSC. É membro do Conselho Científico da Associação Brasileira de Antropologia. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena, Antropologia da Educação e Antropologia da Criança, atuando principalmente nos

seguintes temas: povos indígenas, infância e educação indígenas, identidade étnica, diversidade cultural e educação escolar, história e ensino de Antropologia.

Endereço profissional: Departamento de Antropologia. Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC. CEP 88040-900.

E-mail: antonella.tassinari@ufsc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8649-7593>

Como referenciar este artigo:

TASSINARI, Antonella. Mitologia se Ensina na Escola? Reflexões a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e81138, p. 13-32, janeiro de 2022.

Antropologia nos Cursos de Graduação na Área da Saúde: contribuições, relações e diálogos

Camila Sissa Antunes¹

¹Universidade do Estado de Santa Catarina, Chapecó, SC, Brasil

Resumo

Este artigo reflete sobre o papel da antropologia nos cursos de graduação na área da saúde, resgata brevemente a inserção das temáticas da antropologia nesse campo, bem como analisa a importância e a qualidade das relações estabelecidas no contexto do ensino, indicando pontos de diálogo e mútuas contribuições entre a antropologia e a área da saúde. Procura-se, no decorrer do texto, identificar as principais possibilidades de contribuições teóricas e práticas da antropologia para a formação acadêmica (em nível de graduação) de estudantes da área da saúde. Para esta análise, utilizo tanto construções teóricas como relatos e narrativas de discentes sobre o ensino de antropologia a partir de suas experiências nessa disciplina, coletados a partir de textos escritos em atividades de ensino. Assim, aponto para a influência potencialmente positiva da presença curricular da antropologia nos cursos da área da saúde, reconhecendo a importância da compreensão e da apropriação de conceitos antropológicos pelos estudantes como uma maneira de contribuir em sua formação e em futura prática profissional.

Palavras-chave: Antropologia da Saúde. Antropologia. Saúde. Ensino.

Anthropology in Undergraduate Courses in Health: contributions, relationships and dialogues

Abstract

This article shows about the role of anthropology in undergraduate courses in the health area, briefly recovers the insertion of anthropology themes in this field, as well as analyzing the importance and quality of the relationships established in the context of teaching, indicating points of dialogue and mutual contributions between anthropology and the health area. Throughout the text, the goal is to identify possibilities of theoretical and practical contributions of anthropology for students to participate in academic training program (on the undergraduate level) in the field of health. For this analysis, I use both theoretical constructions, reports and narratives about teaching of anthropology from students experiences during this discipline, collected from texts written over teaching activities. Thus, I point to the potential of positive influence of the curricular presence of anthropology in health care courses, recognizing the importance of understanding and appropriating anthropological concepts by students as a way to contribute to their training and future professional practice.

Keywords: Anthropology of Health. Anthropology. Health. Teaching.

Recebido em: 15/04/2021

Aceito em: 23/07/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

A antropologia tem ampliado cada vez mais sua presença curricular em diferentes cursos de graduação e de pós-graduação na área da saúde, oferecendo, a partir do seu corpo de conhecimentos acumulados, embasamento teórico e prático para refletir sobre os processos e as características socioculturais dos fenômenos humanos. Essas experiências de ensino têm se revelado importantes contextos que favorecem as relações e os diálogos, tanto do ponto de vista teórico, resultando em significativas e em importantes produções interdisciplinares, como do ponto de vista prático, impactando positivamente na prática profissional e de pesquisa nessas áreas.

As reflexões que apresento a seguir partem das minhas próprias experiências na docência em cursos de graduação desde 2010 e, mais especificamente, em meu trabalho como professora de antropologia em um curso de enfermagem (desde 2019), também representam uma tentativa de sistematizar aquelas que considero as principais contribuições da antropologia para os futuros profissionais dessa área, as quais abordarei neste artigo, a saber: a) compreensão da saúde e da doença como processos resultantes de múltiplas influências, reconhecendo o papel central do conceito de cultura nessa configuração; b) apreensão das relações de alteridade e da importância do exercício da relatividade cultural; e c) reconhecimento e desconstrução dos preconceitos (etnocentrismo) e da biologicização das práticas em saúde.

Compreendo a docência como uma prática de alteridade e uma experiência dialógica, levada à sua radicalidade quando se trata da conexão entre sujeitos pertencentes a áreas de conhecimento não adjacentes, como o caso das ciências sociais e das ciências da saúde. Apesar de contemporaneamente identificarmos um diálogo cada vez mais próximo entre essas áreas, deve-se reconhecer que a saúde não foi um tema central tratado pelos autores clássicos nas ciências sociais. Segundo Nunes (2006), no âmbito da origem das ciências sociais em saúde, há certa unanimidade em considerar o início da estruturação desse campo específico a partir da Segunda Guerra Mundial.

As dimensões sociais passaram a ser incorporadas nas reflexões sobre saúde a partir dos anos de 1970 no Brasil. Em período anterior, nos Estados Unidos, ainda nos anos de 1950 se desenvolve a antropologia médica, que, em conjunto com outras disciplinas das ciências da saúde, como a epidemiologia e a saúde coletiva, procurara articular saúde e sociedade na compreensão da doença de maneira multicausal, não centrada apenas em explicações biológicas. Assim, podemos entender que a principal contribuição das ciências sociais, nesse sentido, está na compreensão do processo saúde-doença com ênfase para suas dimensões sociais e históricas.

Segundo Nunes (2014), na América Latina, o desenvolvimento das ciências sociais em saúde foi posterior ao norte-americano e canadense e apresentava pesquisas de temas relacionados à medicina, ao corpo, à doença e ao ensino. Em trabalho anterior, Nunes (1985) caracteriza as aproximações das ciências sociais com algumas temáticas, destacando, entre elas, a questão do ensino. Analisando a inserção das ciências sociais na área da saúde, o autor indica como contribuições: questionamentos sobre o modelo biomédico e o seu papel orientador da formação médica e uma crítica muito contundente ao modelo de ensino, que, então centrado no biológico, passa a ser redimensionado e incluir novas disciplinas no currículo, entre elas, a antropologia, que traz uma abordagem integrada conhecida como biopsicossocial (NUNES, 2005).

Raynaut (2006) aponta, nesse sentido, que a interdisciplinaridade entre as ciências sociais e as ciências da saúde passa principalmente pelo questionamento sobre como podemos compreender as pessoas para além de seu corpo biológico, como sujeitos que pensam, imaginam, simbolizam e estão inseridos em redes, estruturas e formas de pensamento coletivas que afetam seus comportamentos. Assim, também, as ciências sociais precisam atentar para o fato de que os sistemas sociais se assentam em realidades biológicas e corporais, que não podem ser desconsideradas.

Desse modo, entendo que, em sala de aula, a inserção da antropologia nos cursos da área da saúde cumpre um papel que está muito além de compartilhar do olhar antropológico sobre o processo de saúde-doença, inclui também pautar as relações no campo prático da saúde, considerando as relações de alteridade e da importância do exercício da relatividade cultural. Na apresentação teórica dos conceitos de cultura, relativismo e etnocentrismo, a antropologia contribui na construção de relações pautadas não apenas no respeito às diferenças, como também na consideração dessas diferenças como significativa para a compreensão dos fenômenos de saúde e doença.

2 Ensino de Antropologia como um Campo de Diálogos

Procuramos argumentar que a antropologia pode contribuir em muitos sentidos por meio dos diálogos teóricos que estabelece em diferentes cursos da área da saúde, pois possibilita ampliar o quadro analítico e perceptivo dos estudantes, e, como afirma Luz (2011), as ciências sociais e humanas têm provocado mudanças da *práxis* no campo das profissões de saúde, no agir cotidiano, inserindo novas discussões teóricas e metodológicas. Segundo a autora, essa mudança se apresenta, por exemplo, a partir da incorporação dos instrumentos conceituais das ciências sociais em políticas de saúde “[...] que levam em consideração a participação, como atores, de pacientes e de coletivos de usuários, ao incorporar categorias das ciências humanas, como as de sujeito, sofrimento e cuidado, na atenção à saúde de pacientes” (LUZ, 2011, p. 27). Além disso, as ciências sociais oferecem importantes aportes metodológicos, como a etnografia, ampliando as possibilidades da interpretação dos fenômenos em saúde.

Assim, reconhecendo que historicamente as relações entre as áreas da saúde e as sociais se concretizam tanto no campo da pesquisa como do ensino, será neste último que centrarei meu olhar e análise. Assim, o foco são experiências de ensino em que atuei

como docente, destacando as problemáticas enfrentadas, as experiências pedagógicas, e, mais diretamente, analisarei alguns trabalhos escritos realizados por estudantes da disciplina de Antropologia da Saúde I.

Clarice Cohn (2011), ao analisar o ensino de antropologia da saúde, sugere um programa de aprendizagem que contemple tanto uma apresentação teórica introdutória como também a utilização de pesquisas antropológicas na área da saúde. Assim, a autora e professora propõe que se apresentem aos estudantes “[...] conceitos-chave da antropologia [...] definidos e problematizados – de modo a instrumentalizar os estudantes a utilizá-los e [...] ir além de essencializações” (COHN, 2011, p. 44). Cohn (2011) reitera durante seu texto a importância de que a antropologia ofereça aos profissionais em formação a compreensão da diferença cultural e da alteridade e de como respeitá-las em sua prática profissional.

Cabe apontar que um dos desafios do ensino de antropologia nos cursos da área da saúde diz respeito ao dilema da prevalência e da ênfase do pensamento científico e racional biomédico da formação nessa área, e a consequente crença na ciência, na biomedicina e na tecnologia como principais, se não exclusivos, meios de compreensão dos processos de saúde-doença, o que pode, como consequência, dificultar a compreensão de outros modos de pensamento e sistemas de explicação da saúde e da doença, como aqueles compartilhados entre povos tradicionais ou pela medicina adjetivada como popular.

Nesse sentido, as discussões de Bruno Latour (2000; 2004) contribuem sobre as relações entre a ciência e a modernidade, demonstrando como a antropologia tem problematizado a construção da verdade e do conhecimento científico, questionando, desse modo, a posição privilegiada de verdade única e absoluta em que se coloca a biomedicina:

Por mais vastos que sejam os laboratórios, por mais que os pesquisadores sejam ligados aos industriais, por mais numerosos que sejam os técnicos, por mais ativos que sejam os instrumentos para transformar os dados, por mais construtivas que sejam as teorias, por mais artificiais que sejam os modelos, nada adianta, vamos declarar sem cerimônia, que a Ciência não pode sobreviver senão com condição de distinguir absolutamente, e não relativamente, as coisas “tal como elas são”, da “representação que os humanos fazem delas”. (LATOUR, 2004, p. 29)

É nesse sentido que muitos autores vêm problematizando sobre a hierarquia do conhecimento científico em detrimento de outros conhecimentos. Amadigi *et al.* (2009) analisam como o suporte teórico da antropologia pode auxiliar na compreensão das práticas de saúde em diferentes contextos e apontam que o diálogo entre os atores envolvidos no cuidado pode permitir uma percepção para além da explicação biomédica, incluindo o significado do adoecer relacionado às experiências e às vivências de cada um dos atores sociais envolvidos no processo saúde-doença.

Ao comentar sobre como essas dimensões não são consideradas nas relações de cuidado, os autores indicam que uma das causas advém da própria formação acadêmica e profissional, pautada prioritariamente no modelo biomédico, modelo este que é muito importante, porém:

[...] também apresenta limites, em especial na esfera da subjetividade humana, como a compreensão particular da doença e a vivência do processo de adoecimento e sofrimento. Esse processo é bastante complexo e envolve várias dimensões, como a psicológica, a social, a cultural ou a transcendental. Assim, compreender o processo de adoecer, nos moldes do modelo biomédico, é apenas um dentre tantos outros modos de explicar o adoecer, o tratar, o curar e o cuidar, enfatizando-se que ele não contempla a integralidade do ser humano. (AMADIGI *et al.*, 2009)

Com a intenção de problematizar a naturalização do campo médico, que, na maioria das vezes, tanto nas práticas quanto nas pesquisas dentro do sistema de saúde no Ocidente moderno, é considerado uma verdade universal e absoluta, Langdon e Wiik (2010) argumentam a favor da relativização cultural desses conhecimentos, evitando, dessa forma, práticas e análises etnocêntricas quando do encontro entre diferentes concepções de saúde e doença. Assim, eles ressaltam que:

Os sistemas de atenção à saúde são sistemas culturais, consonantes com os grupos e realidades sociais, políticas e econômicas que os produzem e replicam. Dessa forma, para fins teóricos e analíticos, o sistema de atenção à saúde biomédico deve ser considerado como um sistema cultural, tal qual qualquer outro sistema etnomédico. (LANGDON; WIİK, 2010, tela 180)

Nesse sentido, fica como tarefa do(a) docente de antropologia facilitar esse diálogo e a compreensão, sabendo da dificuldade de, em poucas horas-aula, se comparadas ao tempo de formação pautado nesse primeiro paradigma, desconstruir o etnocentrismo biocientífico (LANGDON; WIİK, 2010) diante de outras explicações do mundo que devem ser consideradas igualmente válidas e pertinentes.

Portanto, o caminho para a antropologia nesse campo é de diálogo contínuo com outras áreas do conhecimento, permitindo trocas e assimilações que beneficiem ambas as áreas, e com tanto os estudantes como os docentes, por meio de uma abertura efetiva para o entendimento de outros modos de compreensão da realidade. Pode contribuir nesse sentido as reflexões de Bell Hooks (2013) sobre a “comunidade pedagógica” que seria construída a partir da partilha de experiências pessoais em sala de aula, de um modo não essencialista, e que teria como resultado o engajamento dos estudantes nas discussões, pois eles sentiriam que os conteúdos discutidos estão vinculados e respondem a inquietações de suas próprias vivências e experiências. A autora aponta também para a importância de transformação da estrutura pedagógica tanto do ensino como do currículo para que efetivamente seja possível o princípio de uma pedagogia engajada, ou seja, não apenas o conteúdo precisa ser emancipado, mas também a prática de ensino. Além disso, para que o ensino das ciências sociais na área da saúde contribua efetivamente, é fundamental que se estabeleçam trocas para além da sala de aula, incluindo o diálogo com os outros componentes que compõem o currículo e a formação discente.

Ao apresentar os desafios para a docência de antropologia em outros cursos que não das ciências sociais, Sartori (2012) aponta, entre eles, a necessidade da busca de efetivo diálogo com os cursos em que a disciplina é ofertada, assim a disciplina não ficaria isolada como apenas mais um aporte teórico, mas poderia efetivamente cumprir sua função curricular e encantar os estudantes com suas possibilidades analíticas.

Por caminho semelhante, Santos (2018), ao discutir possibilidades curriculares para o ensino de sociologia nos cursos de enfermagem, aponta para o papel importante da multidisciplinaridade, que, em sua compreensão “[...] contribui para que a sociologia também possa ser recepcionada na compreensão do processo saúde/doença, no qual fatores sociais e culturais têm papel extremamente relevante”. No mesmo sentido, ao analisar a trajetória da construção teórica da sociologia da saúde, Nunes (2014, p. 1.016) aponta para a importância da interdisciplinaridade nessa elaboração, concluindo que: “[...] a construção teórica é convergente e se realiza a partir de encontros interdisciplinares [...] Sem dúvida, a diversidade temática da saúde é um campo fértil para essa construção”.

Assim, pode-se compreender que o ensino de antropologia na área da saúde se torna mais efetivo se combinado com práticas de interdisciplinaridade que permitam relações teóricas e práticas entre as áreas, como uma forma de concretizar o debate analítico desse campo provocado pelas discussões teóricas realizadas em sala de aula.

Como aponta Raynaut (2006, p. 151), essa abordagem pode se pautar em uma interdisciplinaridade consciente:

[...] da relatividade e dos limites de cada campo disciplinar; sobre uma boa informação a respeito do que outras disciplinas podem trazer na construção de um conhecimento mais amplo da realidade; sobre a vontade e a capacidade de fazer trocas, além das fronteiras disciplinares.

Colocadas em relação de complementariedade e não de antagonismo, as áreas das ciências sociais e da saúde podem promover uma formação humana e profissional mais coerente com as demandas do mundo social, cada vez mais plural, dinâmico e fluido.

3 Contribuições da Antropologia para a Formação na Área da Saúde

A seguir procuramos sintetizar como a antropologia pode contribuir na formação profissional no campo da saúde, destacando alguns conceitos com os quais os estudantes podem assimilar a perspectiva antropológica e, ao mesmo tempo, relacionar com o próprio campo da sua prática e formação profissional. O primeiro seria o conceito de cultura e a consequente compreensão da saúde e da doença como processos socioculturais, assim como as noções de alteridade, de relativismo cultural e de etnocentrismo, que contribuem para reconhecer e desconstruir os preconceitos e a biologicização das práticas em saúde.

Selecionei para análise neste artigo, minha experiência com a disciplina de Antropologia para a Saúde I, ofertada no curso de graduação em enfermagem, na primeira fase. Optei por esse recorte por oportunizar uma reflexão sobre a relação que se estabelece com estudantes que, muito provavelmente, não tiveram contato com a antropologia anteriormente, o que pode fornecer pontos de reflexão sobre a importância dessa disciplina nesses cursos¹. Assim também, sendo essa uma disciplina oferecida em um momento inicial do curso, tem como objetivo uma apresentação da

¹ Os trechos citados referem-se aos trabalhos finais da disciplina de Antropologia da Saúde I, oferecida no semestre 2019/2, e também a participações no Fórum de discussão da disciplina de Antropologia da Saúde I semestre 2020/1. Essa disciplina possui uma carga horária de 36 h/a.

ciência antropológica, que será aprofundada em momento posterior com a disciplina de Antropologia da Saúde II. Conforme descrito no plano de ensino, a disciplina dentro da qual foram desenvolvidas as atividades pedagógicas que originaram os textos que serão analisados a seguir, atem como ementa: “Antropologia da saúde. Estudos etnográficos” e o objetivo geral da disciplina:

Fornecer elementos conceituais e básicos da antropologia da saúde, desenvolvendo no estudante a capacidade analítica para o conhecimento da sociedade contemporânea e da dimensão simbólica do comportamento humano, enfatizando os processos de saúde e doença, considerando aspectos relevantes da relação existente entre cultura, indivíduo e sociedade, a fim de tornar a problemática antropológica um instrumento na prática profissional em enfermagem. (ANTUNES, 2020, p. 1)

Segundo Gusmão (2009), os princípios antropológicos centrais citados e analisados nos grupos de trabalho da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) são as questões da relativização e da alteridade. Temas esses que expressariam uma contribuição da antropologia na formação crítica: “[...] pensar a antropologia como parte de uma atitude humanista singular e própria, cujo conhecimento permitiria a emancipação humana e o resgate da cultura de modo crítico e engajado” (GUSMÃO, 2009, p. 39). Estariam, assim, nessas problematizações fundamentais do pensamento antropológico, possibilidades de abertura de horizontes aos estudantes que acessam, por meio da antropologia, essas ferramentas conceituais. Tais ferramentas, dependendo de uma abordagem pedagógica que as relacione com a prática profissional, podem se transformar em instrumentos de mudança das percepções, influenciando, potencialmente, o restante de sua formação acadêmica, assim como sua futura prática profissional.

Na maneira com que concebo as práticas de ensino, a noção de diálogo se torna central, como uma prática que direciona o olhar teórico-metodológico no tratamento e na consideração dos discursos, textos e atividades dos estudantes no contexto de ensino, da mesma forma que fazemos com os interlocutores em campo e nos textos que escrevemos. Essa visão se alinha com o que indica Hooks (2013, p. 200): “No que se refere às práticas pedagógicas, temos que intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos a escutar, a ouvir uns aos outros”. Nesse sentido, a decisão por considerar neste trabalho trechos de textos das próprias estudantes se alinha com essa perspectiva dialógica que permite uma aproximação com as perspectivas do outro e reflete as maneiras pelas quais foram conduzidas as práticas pedagógicas em sala de aula, ou seja, na perspectiva de diálogo horizontal que se materializa na própria consideração dessas vozes discentes neste texto.

Nesse sentido, e na maneira encontrada para relatar as possíveis contribuições da antropologia para estudantes da área da saúde, gostaria de compartilhar trechos de textos coletados em atividades da disciplina, que resultam dos diálogos estabelecidos em sala, com os textos e outros materiais pedagógicos. Esses textos apresentam os tópicos que identifiquei como as principais contribuições que a antropologia pode oferecer na formação acadêmica nas áreas da saúde. Apresentar e discutir os relatos é também uma forma de reconhecer as vozes discentes como aquelas que efetivamente importam quando o objetivo é analisar as contribuições da ciência antropológica para sua formação.

Os textos das estudantes são apresentados como coadjuvantes na escrita do texto a partir da minha percepção do quão pertinentes são esses relatos.

3.1 Conceitos Básicos no Ensino de Antropologia

Os conceitos de cultura, alteridade e relativismo nos permitem ampliar a base de compreensão dos fenômenos humanos, incluindo para além do biológico os aspectos socioculturais, especialmente para compreender como as sociedades lidam com a corporalidade, a doença, a saúde, a busca pela cura, com os sistemas de cuidado, entre outros. A seguir apresento os conceitos básicos que podem ser discutidos em cursos de graduação da área da saúde como forma de apresentar essa dimensão simbólica.

O passo inicial para a compreensão antropológica em sala de aula pode ser feito por meio do conceito de cultura, que foi desenvolvido com certas particularidades por todas as escolas antropológicas e sempre foi o conceito em torno do qual se construíram, ao invés de consensos, antagonismos e diferentes abordagens teóricas. Sem desconsiderar esse debate, o ensino de antropologia para os cursos de outras áreas geralmente não é capaz de problematizar apropriadamente essas questões, uma vez que apresenta uma visão introdutória ao conceito de cultura.

Para essa apresentação do conceito de cultura, um dos textos classicamente usados é o de Roque Laraia (2009) "Cultura: um conceito antropológico". Nesse texto são apontadas algumas características da noção de cultura e como ela opera. A cultura é vista como um elemento adquirido socialmente que transforma a visão de mundo das pessoas, cuja participação no sistema é sempre parcial. O autor destaca que cada cultura tem sua lógica própria, devendo a compreensão dos hábitos e as características culturais serem consideradas no contexto ao qual pertencem. Para discussão na área da saúde, há um capítulo especialmente interessante, intitulado "A cultura interfere no plano biológico". Nele são apresentados exemplos etnográficos da influência dos padrões culturais sobre o campo biológico, demonstrando-se que tanto os processos de adoecimento como os de cura dependem em grande medida dos repertórios culturais acionados pelos sujeitos participantes de culturas específicas, que compartilham, dessa forma, determinados significados sobre o que são as doenças e como tratá-las.

As perspectivas apresentadas nesse texto permitem aos estudantes uma primeira aproximação com a teoria antropológica e já cria uma ampliação do olhar para os fenômenos da saúde e da doença, que conseguem reconhecer na cultura, mesmo nas leituras iniciais, uma importante chave de compreensão, como podemos perceber na narrativa a seguir:

A cultura é uma categoria que pode nos ajudar a compreender melhor o mundo e a sua diversidade. Muitas vezes o conceito de cultura é atribuído e de certa forma confundido com a inteligência de cada indivíduo, como se fosse uma prova social para o grau de conhecimento. No âmbito social na verdade a cultura é usada para classificar grupos sociais, uma palavra para a diversidade. A palavra cultura, ocupa um importante lugar no conceito de cada pessoa,

o desenvolvimento da personalidade de cada um está conectado com a sua cultura, [que] se torna a maneira de viver de um grupo ou pessoa. (C. R., estudante de Enfermagem)²

A perspectiva adotada por Laraia (2009) se aproxima da antropologia simbólica, que recebeu inspiração da visão de cultura inaugurada por Franz Boas no contexto da antropologia norte-americana: “A concepção boasiana de cultura tem como fundamento um relativismo de fundo metodológico, baseado no reconhecimento de que cada ser humano vê o mundo sob a perspectiva da cultura em que cresceu” (CASTRO, 2004, p. 18). Em continuidade a esse pensamento, Clifford Geertz (1989) desenvolveu em sua antropologia interpretativa a analogia entre cultura e texto, estabelecendo os parâmetros de uma descrição densa das ações simbólicas. Para Geertz (1989), a cultura é pública porque o significado o é, o comportamento não é social em si mesmo, mas na exata medida em que ele é inscrito num sistema significativo por meio do qual os sujeitos veem e interpretam esse comportamento.

Nessa visão, a cultura não é concebida como conjunto de comportamentos ou de regras predeterminadas, a cultura está nos significados identificados pelos agentes sociais. Tal postura compreensiva implica considerar que a objetividade das ciências sociais, particularmente na análise de fenômenos culturais, está na subjetividade dos sujeitos. É por essa razão que um comportamento, por exemplo, não deve ser interpretado por ele mesmo, mas no contexto em que o sujeito o está praticando ou interpretando, ou seja, no contexto em que aquele comportamento se torna inteligível. Essa perspectiva é importante para evitar que se caia na armadilha de que “tudo é cultura” e acabar criando uma centralidade explicativa a partir da cultura.

Na antropologia, o conceito de cultura já foi amplamente discutido, ancorando-se em desconstruções e em reconstruções, ainda, assim, permanece sendo considerado, como afirmam Rocha e Tosta (2009), um “conceito totêmico”, uma categoria privilegiada no campo da investigação antropológica, um instrumento pelo qual podemos apreender o significado das ações e das representações sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas vidas cotidianas:

Nesse sentido, podem-se apreender culturas, no plural, enquanto sistemas de símbolos e significados construídos social e historicamente, o que equivale dizer que culturas são mecanismos de controle, orientação e classificação das condutas emocionais, intelectuais, corporais, estéticas, econômicas, políticas, religiosas, morais [...] culturas definem padrões de comportamentos e de sensibilidades fornecendo um sistema de significados às ações humanas. (TOSTA, 2011, p. 245)

Desdobramentos do conceito de cultura surgiram após o movimento intelectual que passou a entender a antropologia como crítica cultural, e, conforme destaca Fischer (1980), a antropologia se define como uma tentativa de diálogo e de aprendizado para o antropólogo, bem como para o grupo que o recebe. Desse modo, procurando dinamizar o conceito de cultura, entende-se que há de ir para além da “descrição densa”: “[...] somente situando categorias culturais historicamente, analisando as sociologicamente

² Todos os relatos citados neste artigo foram escritos em contexto pedagógico da disciplina de Antropologia da Saúde I, ministrada pela autora deste artigo nos semestres de 2019/1 e 2020/1, no curso de Enfermagem, primeiro período, na UDESC/CEO. As estudantes autorizaram a citação do texto e das suas iniciais neste artigo.

e explicando sua mudança através do tempo, a ‘descrição densa’ pode ser salva da trivialidade” (FISCHER, 1980, p. 266). Em consonância com esse pensamento, Roy Wagner (2010) aponta que a “cultura”, em suma, é um modo de descrever os outros como descreveríamos a nós mesmos: “Um antropólogo experiencia, de um modo ou de outro, seu objeto de estudo; ele o faz através do universo de seus próprios significados para comunicar uma compreensão aos membros de sua própria cultura” (WAGNER, 2010, p. 29).

Segundo Wagner (2010), ao fazer antropologia, não somente o próprio antropólogo entra em diálogo e experiência com os interlocutores de sua pesquisa, como também sua própria cultura é colocada em relação com a cultura “nativa”. Desse modo, passa-se da interpretação geertzeana para uma autorreflexão sobre processos de representação e escrita da cultura. A ideia de Wagner, “somos todos antropólogos”, quer dizer: eles, os nativos, também são antropólogos. Wagner proclama a condição antropológica do nativo de modo que o exercício antropológico consistiria basicamente em integrar as antropologias nativas de si próprios e a nossa antropologia deles. A partir das leituras de Wagner (2010), podemos dizer que a atividade da antropologia é fundamentalmente a de “inventar” a cultura, ela estuda a diferença pensando que ali há cultura, e objetiva a sua própria “Cultura” contrastando-a com outras culturas.

Assim, vivenciamos uma transformação da cultura, inicialmente como conjunto de padrões, para teia de significados, e agora entendemos a cultura como invenção. Desse modo, passamos a nos interessar muito mais pelas relações e pelos processos engendrados nos contextos culturais. Como sintetizam Langdon e Wiik (2010, tela 176):

Dado o seu caráter dinâmico e às suas características político-ideológicas intrínsecas, a cultura e os elementos que a caracterizam são fontes mediadoras de transformações sociais, altamente politizados, apropriados, alterados e manipulados por grupos sociais ao longo da história das sociedades, segundo diretrizes traçadas pelos atores sociais que fazem seu uso para estabelecer novos padrões socioculturais e modelos societários.

Tanto Roy Wagner (2010) quanto Marilyn Strathern (2006) concedem primazia ontológica à relação. Para esses autores, de fato, a antropologia é um diálogo com outros modos de pensamento. É uma relação entre uma série de outras relações, que se dão especialmente no campo de pesquisa, mas também para além dele. E se tratando de relação, não há possibilidade de que os termos não se transformem com ela. Assim, esses autores nos ajudam a referenciar nossas práticas docentes a partir da própria ideia de construção do conhecimento antropológico. Wagner (2010) considera duas implicações centrais: primeiro, que o antropólogo passa a abrir mão de uma suposta pretensão objetivista absoluta para uma objetividade relativa baseada em sua própria cultura, ou seja, que o antropólogo não transcende seu objeto, mas é parte dele; e segundo, também se assume que todas as culturas se equivalem, o que Wagner chama de “relatividade cultural” (WAGNER, 2010, p. 29).

A antropologia nasceu a partir do encontro com a alteridade e, nessa trajetória, construiu bases reflexivas sobre o fazer etnográfico, desenvolvendo possibilidades analíticas sobre os métodos de pesquisa, sobre o encontro etnográfico, a produção de teorias, etc., problematizando a prática antropológica através da reflexividade. Esse

diferencial da antropologia será um dos aspectos que a fará, a partir dos anos de 1960, com o surgimento da pós-graduação específica, passar a ser incluída nos currículos de vários cursos de graduação. Como afirma Oliveira (2019, p. 672), “Pensar o lugar da antropologia no mundo é pensar também o lugar de seu ensino, seja na universidade, seja em outros espaços”.

Segundo Sartori (2012), a antropologia é demandada nos mais diversos cursos por seu potencial teórico e prático que passa necessariamente pela compreensão do Outro. Essa compreensão considera central as relações de alteridade que estão ligadas ao reconhecimento do Outro em sua diferença numa relação de respeito. É importante lembrar que, quando nos referimos a um Outro, estamos comunicando sobre uma relação nós(eu)-eles(tu) e torna-se fundamental, do ponto de vista da antropologia, buscar compreender as experiências e os significados atribuídos pelo Outro a essas experiências.

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente”. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de “natural”. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento antropológico da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. (LAPLANTINE, 2000, p. 21)

Sendo um pressuposto basilar da antropologia, a relatividade da cultura fornece, quando traduzida para o contexto das relações de cuidado, uma base de reconhecimento da parcialidade do conhecimento biomédico, da necessidade de abordagens mais totalizantes das experiências dos indivíduos, incluindo suas próprias experiências, visões de mundo, explicações, sentidos e sentimentos, numa abordagem que englobe muito além do seu corpo biológico e considere também os elementos mentais, emocionais, culturais, etc. na abordagem do processo saúde-doença.

É nesse sentido que se propõe pensar em como a antropologia pode contribuir na prática profissional, sendo possível vislumbrar as possibilidades desse impacto a partir das reflexões desenvolvidas pelas estudantes quando em contato com esses conteúdos e estimuladas a escreverem a esse respeito. Sem romantizar essas questões e sabendo que há muitos desafios a serem superados socialmente, pode-se reconhecer a relevância dessas reflexões por conectar o tema da relatividade no reconhecimento da alteridade nos contextos de cuidado. Trago a seguir alguns relatos retirados de trabalhos acadêmicos que apontam, por exemplo, a conexão desses conceitos com a promoção de políticas de saúde mais eficazes:

Constatamos que é preciso conhecer a diversidade cultural para a formulação de políticas e prestação de serviços, a fim de possibilitar melhor atenção e cuidado no atendimento das demandas da população para a solução dos problemas sociais. É preciso que os serviços de saúde busquem aceitar e aprender com cada cultura, conhecendo as diversas realidades e costumes dos integrantes destes grupos. (D. V., estudante de Enfermagem)

Assim como aponta a importância de reconhecer as relações de alteridade nos processos de compreensão das realidades das populações atendidas nos contextos de

cuidado, e se coloca no papel profissional, refletindo sobre o lugar dos conceitos discutidos teoricamente de maneira prática (aplicada):

[...] nós futuros profissionais da saúde, precisamos compreender os contextos sociais e culturais em que cada usuário está envolvido, exercitando o ato de reflexão colocado acerca dessa temática, desenvolvendo o olhar do outro para construção de uma percepção sensível, a fim de superar barreiras culturais e morais, vivenciando diferentes processos de saúde, doença e cura, permitindo uma boa qualidade dos serviços em saúde. (D. V., estudante de Enfermagem)

Nos parece relevante pensar, dentro dos limites que temos para a análise, que as estudantes tenham sido capazes de compreender, ao menos parcialmente a pertinência dos conceitos antropológicos, e que, ao mesmo tempo, apontem para suas aplicações práticas. Não é possível aqui aferir sobre a efetividade ou não desse aprendizado, os relatos nos servem de aporte na demonstração das potencialidades desses conceitos para o reconhecimento e crítica de preconceitos presentes em nosso cotidiano.

Contribuem também, nesse sentido, os conceitos de etnocentrismo e relativismo, que são dois dos conceitos antropológicos que se mostram mais difundidos entre as outras áreas de conhecimento, sendo, ao lado do conceito de cultura, aqueles mais explorados no ensino de antropologia para a área da saúde. Etnocentrismo pode ser definido como:

[...] uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. 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)

Sendo assim, o etnocentrismo é uma realidade presente em todas as sociedades, condicionado pela história e pelo presente cotidianamente, como distorções que afetam emoções, pensamentos, imagens e representações da diferença (ROCHA, 1988). Isso de tal forma que a antropologia, ao reconhecer essa característica da vida humana, procura estabelecer que para o estudo das outras culturas é preciso considerar cada grupo em suas especificidades, inaugurando a perspectiva que se denomina relativismo cultural, quando o “outro” passa a ser fonte de reflexão, de transformação do próprio protagonista da análise. Essa passagem do etnocentrismo à relativização se tornou o compromisso antropológico na busca pela compreensão da diferença, e a inserção desse debate dentro de outras áreas representa a abertura para a alteridade no campo científico, como afirma Rocha (1988, p. 17):

Toda vez que um campo de conhecimento se abre, se lança de frente para a complexidade, ele também se relativiza. As possibilidades de explicação, por não serem mais de um só tipo, passam a se contrapor, a necessitarem de refinamento maior no seu debate.

No momento em que as ciências da saúde possibilitam esse diálogo com a antropologia, elas apresentam aos estudantes:

[...] conceitos que são conhecidos apenas popularmente, sem entender como surgem e como podem interferir no cotidiano da enfermagem e saúde num coletivo, sendo [...] de suma importância o papel da Antropologia no estudo humano, auxiliando na busca por melhorias e entendimentos no meio social. (M. P. O., estudante de Enfermagem)

A partir da clareza de como as relações no contexto de cuidado devem ser pautadas na alteridade, o passo seguinte é reconhecer e superar as práticas etnocêntricas no contexto dessas relações, isso é fundamental para que se desnaturalizem certas práticas preconceituosas, inserindo um olhar mais integral sobre os sujeitos em suas características biopsicossociais.

Os comportamentos etnocêntricos desde os primórdios acompanham o desenvolvimento moral do ser humano. No cuidado, os profissionais da saúde como cientistas, tendem a acreditar que o seu conhecimento [científico] é o correto e único, e muitas vezes não levam em consideração a opinião do próprio paciente inserindo-se em uma posição de hierarquia médico/paciente, deixando um grande 'abismo' na relação entre ambos. Tanto o paciente quanto o profissional que o atende deve levar em consideração que, cada um tem suas crenças, costumes e particularidades que devem ser respeitadas no momento do tratamento, pois isso afetará diretamente no processo de cura de cada paciente. (C. K., estudante de Enfermagem)

A não compreensão e o julgamento da crença e cultura do paciente no processo saúde-doença é um exemplo de atitude etnocêntrica ainda muito visto no âmbito da saúde. Devemos sempre enxergar o indivíduo como um todo considerando suas crenças, cultura, valores, hábitos, etc. e nunca enxergando ele apenas num olhar fisiológico ou natural, precisamos estar capacitados para agir e pensar além disso. (M. E. R. C., estudante de Enfermagem)

Os relatos acima apontam para a importância de observar quais atitudes são etnocêntricas nas relações de cuidado e o quanto se pode incorporar um olhar relativista para essas relações, para que não apenas se evitem constrangimentos e preconceitos, mas, a partir do qual, se realize um atendimento muito mais eficiente, humano e respeitoso, como comentam as estudantes:

[...] há muitos julgamentos dos profissionais da saúde pelas culturas e saberes dos pacientes, muitos dizem não sentir tais preconceitos, mas podemos notar o jeito em que tratam um e tratam outro é totalmente diferente, apenas pelo fato da cor, do modo de vestir, etc. (E. C. F., estudante de Enfermagem)

[Daí] a importância da Antropologia no campo da saúde, e da graduação: formar profissionais prontos a atender, sem pré-julgamentos ou de maneira etnocêntrica, visando o bem-estar do paciente, sua melhor compreensão e estar sempre aberto para aprender com o outro. (S. F. S., estudante de Enfermagem)

[...] fortalecendo as relações interpessoais e contribuindo para a prática de saúde mais consciente, a partir da visão de que saúde e doença são construções socioculturais, e não se deve julgar o outro a partir da cultura e visão de mundo própria. A antropologia traz uma visão humanista e ressignificada para o cotidiano dos profissionais da atenção à saúde, compreendendo as peculiaridades de cada indivíduo, analisando o todo, deixando de lado o etnocentrismo. (T. O. F., estudante de Enfermagem)

Sabe-se que apenas o reconhecimento desse etnocentrismo é uma primeira etapa de um processo de transformação e de crítica da própria formação profissional que as estudantes recebem na graduação como um todo, e que, em muitos aspectos, está centrada prioritariamente no conhecimento técnico, figurando as disciplinas das ciências sociais, na maioria das vezes, apenas como exigências normativas e isoladas no currículo, sem receber o devido reconhecimento de sua importância. No entanto, a inserção da antropologia e da sociologia nos cursos da área da saúde, mesmo que ainda realizada de maneira parcial (como no caso da disciplina em questão, que possui apenas dois

créditos, correspondendo há apenas 36 horas aula), representa um primeiro espaço de debate das acadêmicas com esse conteúdo, com um alcance limitado e pontual, ainda assim, as respostas recebidas nas atividades pedagógicas realizadas e as discussões em sala apontam para a validade e a importância de que esses conteúdos sejam cada vez mais incorporados e ampliados dentro dos cursos de graduação.

4 O Processo Saúde-Doença

Além de reconhecer que são variadas e múltiplas as formas pelas quais os grupos humanos representam, vivenciam e significam as experiências do adoecer e do curar, a antropologia nos permite olhar para o processo de saúde e doença no contexto da interação entre a natureza e a cultura, acessando as significações culturais atribuídas aos infortúnios físicos, suas influências econômicas e sociopolíticas, os engajamentos nos processos terapêuticos e como os sistemas médicos refletem as realidades sociais, entre outros temas relevantes.

Gualda (2009, p. 41), ao sintetizar algumas premissas da antropologia médica, destaca pontos-chave para a compreensão do processo saúde-doença:

A doença e a cura são experiências humanas básicas e melhor compreendidas no complexo das relações entre a biologia e a cultura; A doença é influenciada por comportamentos culturais específicos e condições econômicas e sociopolíticas; O corpo humano e os sintomas são interpretados por meio dos filtros das crenças culturais; Aspectos culturais dos sistemas de cura tem consequências pragmáticas importantes para a aceitabilidade, a eficácia e a melhoria da saúde nas sociedades humanas.

Em síntese, é fundamental compreender que a doença representa, além de sinais que interferem no corpo físico, um conjunto de experiências partilhadas intersubjetivamente e pertencentes às redes de significados dos sujeitos que adoecem, daqueles que cuidam, e de todos os sistemas de saúde envolvidos (GUALDA, 2009). Sua compreensão passa pelo processo de reconhecimento dos sintomas, a definição e classificação da doença, os itinerários terapêuticos, os tratamentos, etc. A gestão e os caminhos para a busca pela cura são sempre negociados entre diversos agentes de uma rede extensa e podem envolver diferentes sistemas de saúde, assim, “[...] as questões relativas à saúde e à doença não podem ser analisadas de forma isolada das demais dimensões da vida social, mediadas e permeadas pela cultura que confere sentido a essas experiências” (LANGDON; WIJK, 2010, tela 180).

Portanto, a compreensão do processo saúde-doença passa pelo reconhecimento da parcialidade do conhecimento biomédico e pela importância fundamental do reconhecimento da complexidade de relações e de ressignificações que perpassam as experiências de adoecer e de curar, incluindo múltiplos agentes, instituições e contextos culturais. Sendo esse conceito, na minha perspectiva, uma das mais importantes contribuições da antropologia para a área da saúde, é fundamental que seja discutido, pois permite articulações entre os planos individual e coletivo, entre experiências, ações e negociações de significados, reconhecendo que:

Diante da visão antropológica o processo saúde-doença vai muito além do que apenas, de fato, a saúde ou doença desse paciente. Diversos aspectos devem ser analisados, o ambiente onde essa pessoa vive, de que forma vive, no que acredita, sua cultura e diversos outros tópicos nesse sentido. (L. S., estudante de Enfermagem)

O processo saúde-doença pode ser entendido como o período de aceitar, entender e reconhecer o que está acontecendo com o indivíduo biologicamente e culturalmente [...] É necessário levar em questão a parte cultural desse processo, entender que a doença causa consequências importantes no grupo social do indivíduo [...] Como lido em um dos textos complementares é nesse processo que se começa a atribuição do significado para a doença, pois a partir do momento que a pessoa adquire a doença, ela começa a atribuir significados individual para ela [...] e também entender como a doença pode ser influenciada pelos comportamentos culturais, as condições econômicas e a relação do indivíduo com a sociedade. (E. M. M., estudante de Enfermagem)

Conceber o processo de saúde-doença na perspectiva antropológica amplia os horizontes para a compreensão das dinâmicas relações que se estabelecem no contexto do cuidado, desde a percepção do adoecer até os itinerários terapêuticos, que incluem uma ampla e complexa rede de socialidades.

Entre as abordagens da antropologia para a compreensão desse processo saúde-doença, está a que considera as narrativas da doença: “O ato de contar história sobre a sua doença é uma tentativa instigada pela doença física, para dar voz à experiência que a medicina não pode descrever. A voz está corporificada em uma pessoa, mas é igualmente social” (FRANK, 1985 *apud* GUALDA, 2009, p. 46). Nessa perspectiva, a doença é uma forma complexa e dinâmica de relacionamentos, um objeto de síntese, e faz parte de um sistema simbólico, que passa por uma contínua reconfiguração pela pessoa que adocece a partir da sua experiência vivida, das relações com os profissionais, com leituras, informações. Desse modo, “[...] compreende-se a doença na perspectiva dos outros e da própria narrativa, as opiniões vão emergindo no decorrer do processo e nenhuma síntese é completamente finalizada”. (GOOD, 1996 *apud* GUALDA, 2009, p. 47).

O processo saúde-doença de cada um é diferente e único. A antropologia nos faz refletir de como a cultura, as questões socioeconômicas e sociopolíticas influenciam nesse processo. O desenvolvimento de uma doença além de envolver a biologia, engloba as individualidades da pessoa, em como ela vai reagir e proceder com a situação, acontecendo a regressão ou progressão da enfermidade. (V. L., estudante de Enfermagem)

[...] o processo antropológico para a compreensão da saúde-doença procura entender o ser humano e suas diferentes culturas e formas de interpretar o mundo e a condição de cada indivíduo pela busca da cura, a doença e a cura são processos biológicos, mas esses processos para cada indivíduo de certa forma sofre uma interferência da cultura e da condição social, as experiências que a doença proporciona, física, psicológica, toda a sistemática passa pelo indivíduo e pelo seu meio cultural. (C. R., estudante de Enfermagem)

Ressalta-se, nesse sentido, como a experiência do adoecer e a maneira com que se vivencia e se relata essa experiência terão particularidades pautadas na situação de vida e contexto social de cada pessoa.

Retomando o que discutimos anteriormente sobre a necessidade de que se aprofundem os diálogos entre as áreas da saúde e as ciências sociais, podemos partir da discussão crítica da noção de biomedicina, que enquadra o que conhecemos comumente apenas

por “medicina” como sendo uma das formas possíveis de compreender o processo saúde-doença:

A biomedicina é uma etnomedicina da cultura ocidental; Todas as etnomedicinas são enraizadas em pressupostos culturais, crenças e valores associados às regras de conduta e articulados a um contexto mais amplo; Todos os sistemas manipulam símbolos que evocam as crenças; Todos os sistemas médicos envolvem sistemas de símbolos no processo de cura. (GUALDA, 2009, p. 41)

Sendo a biomedicina o sistema hegemônico no ocidente que efetivamente expressa essa predominância no processo de formação acadêmica, cabe à antropologia da saúde, como componente curricular dos cursos dessa área, contribuir para sua relativização, trazendo aportes críticos às naturalizações inerentes à cultura médica. Nesse sentido, Langdon (2009, p. 324) aponta como a antropologia da saúde entende a biomedicina como um sistema cultural:

A biomedicina como ciência trabalha com universais, no sentido que as doenças são concebidas como unidades universais cujas manifestações são independentes do contexto onde acontecem. Em geral, os pesquisadores da ciência biomédica acreditam que seus métodos positivistas revelam a vida objetivamente e aproxima a que pode ser considerada “verdade”, livre de valores, subjetividades e especificidades culturais. A visão que existe um conhecimento único sobre doença e saúde se torna uma barreira para entender as contribuições e implicações do relativismo antropológico. Guiado pelo princípio de relativismo, a Antropologia entende que os saberes e práticas de qualquer sistema médico são construções socioculturais. Dessa forma, nossa própria ciência, como todos os sistemas de conhecimento, emergiu através de processos históricos e socioculturais, e não através da descoberta de leis únicas e universais que regem sobre o mundo real. Nesse sentido, a Antropologia busca não invalidar outros conhecimentos, mas busca relativizá-los, reconhecendo que existem outras maneiras de produzir o conhecimento sobre saúde e doença, e não só a da biomedicina. Existem sistemas médicos diversos e todos são construções socioculturais. Todos, também, têm suas limitações em resolver os problemas de saúde.

Pelo que me parece, a enfermagem pode ocupar esse papel de tradução entre sistemas, reconhecendo, por meio das discussões sobre culturas, relativismo e alteridade, “[...] como os profissionais também precisam ter um olhar antropológico com os pacientes, para conseguir entendê-los melhor”. (E. M. M., estudante de Enfermagem). Assim,

A biomedicina tem um papel importantíssimo na cura de doenças, mas não pode caminhar sozinha. Nós como profissionais da área da saúde devemos ser empáticos e nos colocar no lugar do outro, pois cada ser é diferente, cada um possui a sua cultura e o seu processo de cura também”. (V. L., estudante de Enfermagem)

A biomedicina foi criada para identificar os conceitos de doenças, e os sistemas de cuidado. A sua importância se encontra em vários tópicos de estudo, onde a saúde, a doença e a cura em seus diferentes modos são estudados, por isso se vê necessário à sua comunicação com as diferentes práticas de saúde, para que assim exista uma mútua ajuda para identificar o melhor tipo de tratamento para cada indivíduo, tendo o respeito e a compreensão com o paciente e a sua cultura. (C. R. R., estudante de Enfermagem)

Sem desconsiderar os limites apresentados em um contexto de ensino em que a Antropologia oferece uma pequena contribuição na formação acadêmica dessas estudantes, são importantes as discussões teóricas apresentadas nesta disciplina. Acredito que quando articulados aos contextos cotidianos da área da saúde, tais discussões podem contribuir na desmistificação das práticas e inserir o diálogo e o reconhecimento do Outro como viés da atuação profissional.

Certamente, se durante a formação profissional tivermos bom entendimento de como se molda o processo de saúde e doença poderemos em um futuro profissional próximo nos tornarmos bons enfermeiros, com uma boa e eficaz assistência ao paciente, pois a sociedade está em constante evolução e os conceitos de tempos atrás já não são mais os mesmos que podemos perceber atualmente. Assim, compreender o estudo da sociedade nos deixa intelectualmente atualizados e informados a respeito de todas essas questões. (J. G. L., estudante de Enfermagem)

Portanto, a Antropologia contribui bastante para a formação de profissionais da saúde, pois vai nos ajudar a compreender as práticas de saúde nos diferentes contextos de vida humana. Pois amplia o olhar, permitindo mudanças na relação profissional-usuário, e esse novo olhar pode resultar em cuidados e práticas como escuta atenta, com interesse no paciente e a disponibilidade para juntos buscarem formas singulares para enfrentar a situação vivenciada. Pode se dizer que a Antropologia ultrapassa os limites biomédicos, pois ela reconhece as angústias, os medos, os sofrimentos, as questões fisiológicas e culturais que afetam o ser humano. (L. S. A., estudante de Enfermagem)

Os relatos apresentados neste texto, assim como as discussões teóricas que permearam este artigo, nos permitem vislumbrar as possibilidades da antropologia, por meio das práticas de ensino, oferecer ferramentas teórico-conceituais importantes para uma formação acadêmica que seja crítica e que possa relativizar o próprio campo biomédico, não apenas incluindo outros saberes e explicações do processo saúde-doença, como também compreendendo os limites e como a própria área da saúde está enviesada por uma perspectiva específica da realidade, na construção de verdades parciais, que são consideradas, na maioria dos casos, universais. O exercício de considerar e de analisar a produção dos textos das estudantes elaborados em contexto de ensino e a partir deles pensar as possíveis contribuições da antropologia, me fizeram perceber a importância de algo que motiva minha própria prática docente: a experiência da reciprocidade no contexto de ensino.

Muito me motiva perceber que, em poucas horas de diálogos e de aprendizados, seja possível realizar esses registros reflexivos, porém ciente de que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Acredito que nessas trocas, entre a antropologia e a área da saúde, personificadas na docente e nas estudantes em sala de aula, se fazem diálogos muito promissores. Entendo que são experiências como essas que podem amparar debates que nos permitam aprofundar e ampliar os diálogos das ciências sociais com a área da saúde, no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão, e que possam nos oferecer possibilidades de novas formas de colaboração entre as duas áreas que tornem as relações de cuidado mais integrais.

Referências

- AMADIGI, Felipa Rafaela *et al.* A antropologia como ferramenta para compreender as práticas de saúde nos diferentes contextos da vida humana. **REME – Rev. Min. Enferm.**, [s.l.], v. 13, n. 1, jan.-mar., 2009. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/173>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- ANTUNES, Camila Sissa. **Plano de Ensino da disciplina Antropologia da Saúde I: Curso Enfermagem**, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação Superior do Oeste, 2020.
- CASTRO, Celso. Apresentação. In: BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. 7. Reimpressão. Tradução Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 7-23.
- COHN, Clarice. O Ensino de Antropologia da Saúde na Graduação: uma experiência. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 41-49, 2011.
- FISHER, M. **Iran: From Religious Dispute to Revolution**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1980.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. p. 13-41.
- GUALDA, Dulce Maria Rosa. As dimensões e os significados de saúde e doença nas perspectivas médica e popular. In: NAKAMURA, E.; MARTIN, D.; SANTOS, J. F. Q. (org.). **Antropologia para enfermagem**. Barueri, SP: Manole, 2009. p. 36-55. (Série Enfermagem).
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 29-46, jan.-abr., 2009.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- ANGDON, E. J. M. Dialogando sobre o processo saúde/doença com a Antropologia: entrevista com Esther Jean Langdon. [Entrevista concedida a] Sandra Greice Becker, Luciana Martins Rosa, Gisele Cristina Manfrini, Marli Terezinha Stein Backes, Betina H. S. Meirelles, Sílvia Maria Azevedo dos Santos. **Rev. Bras. Enferm.** [s.l.], v. 62, n. 2, abr., 2009.
- LANGDON, E. J.; WIIK, F. B. Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, [s.l.], v. 18, n. 3, [9 telas], maio-jun., 2010.
- LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.
- LATOUR, Bruno. **As políticas da Natureza**. São Paulo: EDUSC, 2004.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- LUZ, Madel Terezinha. Especificidade das contribuições dos saberes e práticas das ciências sociais e humanas para a saúde. **Saúde Soc.**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 22-31, 2011.
- NUNES, Everardo Duarte. **As ciências sociais em saúde na América Latina: tendências e perspectivas**. Brasília, DF: OPAS, 1985.
- NUNES, Everardo Duarte. Ciências Sociais em Saúde: uma reflexão sobre sua história. In: MINAYO, M. C. S.; COIMBRA JR., C. E. A. (org.). **Críticas e atuantes: ciências sociais e humanas em saúde na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. p. 19-31. [on-line]

- NUNES, Everardo Duarte. A trajetória das Ciências Sociais na área da Saúde em saúde na América Latina: revisão da produção científica. **Rev. Saúde Pública**, [s.l.], v. 40, n. Especial, 2006.
- NUNES, Everardo Duarte. A construção teórica na sociologia da saúde: uma reflexão sobre a sua trajetória. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 19, n. 4, p. 1.007-1.018, 2014.
- OLIVEIRA, Amurabi. Arthur Ramos e a rotinização da Antropologia através de seu ensino. **Civitas**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 659-674, set.-dez., 2019.
- RAYNAUT, C. Interfaces entre a antropologia e a saúde: em busca de novas abordagens conceituais. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, RS, v. 27, n. 2, p. 149-65, jun., 2006.
- ROCHA, G.; TOSTA, S. P. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ROCHA, Everardo P. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- SANTOS, Elisângela da Silva. O ensino de sociologia nos cursos de enfermagem: discutindo possibilidades curriculares. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, DF, v. 99, n. 253, p. 633-648, set.-dez., 2018.
- SARTORI, Ari José. O ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 99-119, jan.-jun., 2012.
- STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade melanésia**. Campinas: Editora Unicamp, 2006.
- TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e Educação: interfaces em construção e as culturas na escola. **Revista Inter-Legere**, [s.l.], Educação e Sociedade, n. 9, p. 234-252, 2011.
- WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Camila Sissa Antunes

Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC em 2015; mestre em Antropologia Social também pelo PPGAS/UFSC em 2009; bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2007. É pesquisadora vinculada à Rede de Pesquisadores sobre Cidades Médias (RECIME) e ao Núcleo de Pesquisas Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural (NAUI-UFSC) desde 2004. Atualmente é professora colaboradora de Antropologia na Universidade do Estado de Santa Catarina, atuando na e com as disciplinas de Antropologia da Saúde e Sociologia. Tem interesse na área da antropologia urbana e antropologia da saúde, nas temáticas das corporalidades, saúde, práticas integrativas, dinâmicas urbanas e práticas corporais em espaços públicos.

Endereço profissional: Rua Sete de Setembro, n. 77D, Centro, Chapecó, SC. CEP: 89806-152.

E-mail: camila.sissa.antunes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7570-7655>

Como referenciar este artigo:

ANTUNES, Camila Sissa. Antropologia nos Cursos de Graduação na Área da Saúde: contribuições, relações e diálogos. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e80698, p. 33-51, janeiro de 2022.

Ensinar Antropologia para não Antropólogos: experiências e fronteiras em enfermagem

Maria Manuel Quintela¹

¹Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Lisboa, PT

Resumo

Neste artigo, pretende-se refletir sobre o ensino de antropologia para não antropólogos. Essa reflexão é feita a partir da nossa experiência de docência em cursos de enfermagem, apresentando algumas respostas possíveis para os dilemas surgidos nesse percurso. A narrativa é feita em dois eixos, a experiência e as fronteiras. O primeiro, centrado nas opções tomadas relativas aos conteúdos programáticos, à metodologia e às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na linha antropológica da orientação do “olhar” para a presença da diferença e da diversidade; o segundo, sobre os dilemas surgidos em sala de aula no contato com os estudantes, em que se jogam interfaces de saberes e se questionam as fronteiras disciplinares.

Palavras-chave: Ensino Antropologia. Estudantes Enfermagem. Fronteiras Disciplinares. Saúde. Portugal.

Teaching Anthropology for Non-Anthropologists: experience and borders in nursing degree

Abstract

This paper intends to reflect on teaching anthropology for non-anthropologists. This reflection is based on our teaching experience in nursing degree, presenting some possible answers to the dilemmas that arise along this path. The narrative is based on two axes, experience and borders. The first, centered on the choices, made regarding the syllabus, methodology and teaching-learning strategies used in the line of the anthropological ‘view’ towards the presence of difference and diversity; the second, about the dilemmas that arise in the classroom in contact with students, in which knowledge interfaces are played and disciplinary boundaries are questioned.

Keywords: Teaching Anthropology. Students Nursing. Health. Disciplinary boundaries. Portugal.

Recebido em: 13/04/2021

Aceito em: 23/07/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

Neste artigo, pretendo responder ao desafio que me foi feito pelos coordenadores deste número temático: o de escrever e refletir sobre a experiência do ensino de antropologia em cursos de graduação/licenciatura em enfermagem. Faço isso do lugar em que me encontro há mais de 25 anos – ensinar/formar em antropologia para não antropólogos. As questões/dilemas/reflexões particulares que esta experiência foi colocando ao longo do percurso profissional foram objeto de um primeiro debate/reflexão em 2006, no Colóquio da Associação Portuguesa de Antropologia (APA). A mesa intitulada “Antropólogos fora de água: o ensino da antropologia para não antropólogos” foi organizada por mim e pela Teresa Fradique como resultado das nossas conversas e da partilha das inquietações do nosso quotidiano no ensino fora da academia dos antropólogos. Ela, docente numa escola de artes, eu, numa escola de enfermagem (artes e saúde). Nesse encontro, os colegas que participaram no debate eram docentes em cursos de várias áreas disciplinares (de que são exemplos, entre outros: pedagogia, artes, saúde, serviço social). Uma primeira distinção surgia – os que, como nós, eram docentes em escolas do Ensino Superior Politécnico e aqueles que eram docentes em Universidades¹. Os objetivos daqueles que formávamos não eram exatamente os mesmos. Os primeiros, mais vocacionados para uma vertente da prática profissional, e os outros, para a investigação. Então surge a primeira questão que se coloca no ensino da antropologia para não antropólogos: quem são os estudantes, futuros profissionais de quê?

Os estudantes para quem tenho lecionado antropologia, na graduação, são futuros profissionais de enfermagem. Não se espera, portanto, que sejam antropólogos e/ou cientistas sociais, mas sim que sejam profissionais que, em *lato sensu*, prestem cuidados de saúde a indivíduos, grupos e comunidades em todas as circunstâncias de vida, no processo saúde-doença e em todas as etapas cronológicas.

Organizei este texto, tanto a partir das questões que me foram colocadas pelos estudantes de licenciatura (graduação) no decurso das aulas como por aquelas que fui colocando a mim mesma ao longo do percurso como docente. Essas questões surgiram no *modus vivendi/fazendi* do imperativo de construir programas (ementas) de unidades curriculares (ciências sociais, sociologia e antropologia) para os diferentes níveis de formação (1º e 2º nível – licenciatura e mestrado).

A primeira formulação a fazer é: o que um estudante de enfermagem precisa conhecer do corpo teórico-metodológico dessa disciplina para a sua futura prática profissional?

¹ Em Portugal, há dois sistemas de ensino superior: o ensino superior politécnico e o ensino universitário.

De acordo com a especificidade do curso lecionado, são orientados os conteúdos de uma forma pragmática, mas na linha antropológica da orientação do olhar para a presença da diferença e da diversidade, que estimule os futuros profissionais de enfermagem a criar soluções criativas perante situações problema e não, apenas, reagir normativamente na resolução delas. Pretende-se também que a unidade curricular contribua para as práticas de cuidados de saúde mais humanistas, problematizando o óbvio e o *natural*. Para tal, discutem-se questões de natureza epistemológica sobre as classificações/taxonomias/formas de organização e leitura do mundo, enfatizando suas diversidades. Esse aspeto é particularmente importante na enfermagem e nos cursos de saúde, uma vez que são profissões em que há a preocupação da regulação de cada ato, por meio de *protocolos*, sendo, por vezes, apresentados como sendo as únicas formas possíveis de prestar cuidados de saúde. Nas práticas de enfermagem são disso expressão algumas nomenclaturas normativas de classificação de doentes e das intervenções de enfermagem (por exemplo: o designado “diagnóstico de enfermagem” de acordo com a Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem (CIPE)).

Ao elaborarmos a ementa da unidade curricular e ao definirmos os objetivos de aprendizagem, é necessário ter em atenção que as ciências sociais e a antropologia em particular nesse contexto não são disciplinas centrais no curso, mas complementares. Porém, são essenciais para que os estudantes, futuros profissionais, possam compreender a arena e os atores sociais, cujo objeto da prática profissional se desenvolve – a realidade social. Partindo dessa premissa, logo se coloca uma primeira reflexão sobre noções de margem e de fronteira, relativamente à situação da disciplina de antropologia face à disciplina de enfermagem no currículo escolar. A margem, no sentido de um saber secundário com o qual não é estabelecido o diálogo; a fronteira como a afirmação da demarcação de dois campos disciplinares. Há então que construir pontes entre margens. Como toda a construção, esse é um processo lento, que mesmo sendo planeado e pensado, a realidade com que nos confrontamos em sala de aula nos surpreende continuamente. Assim, a experiência nos leva a aferir/a inventar por meio de tentativa e erro novas estratégias de ensino/aprendizagem num trabalho de equipe².

Nesse sentido, organizei a narrativa em dois eixos: a experiência docente e as fronteiras disciplinares. Essa opção advém da reflexão que fiz quando da preparação da comunicação apresentada durante o 18th IUAES, *WORLD (OF) ENCOUNTERS: the Past, Present and Future of Anthropological Knowledge*, realizado em Florianópolis (Brasil), em julho de 2018, no Painel *In the intersection between Anthropology and Education: weaving possibilities*³, como sendo aquela que me permitiria melhor pensar sobre o ensino na e da saúde no contexto das ciências sociais e, particularmente, a partir da filiação disciplinar da antropologia. E, simultaneamente, me surgiu com um potencial analítico e de síntese de algumas questões que se colocam ao ensino de antropologia em cursos de saúde.

² A equipe pedagógica foi constituída nos últimos 10 anos por: Lina Antunes (2009-2019); Telmo Calamote (2009); José Mapril (2010); Bruno Coelho (2011); Sofia Marinho (2012-2019); Luiz Vasconcelos (2013-2019); Margarida Moz (2014-2019) e Jorge Varanda (2017-2018) e Mónica Saavedra (2019).

³ Esta comunicação, intitulada “Teaching anthropology in nursing and health degrees: between experiences, margins and borders”, foi apresentada neste painel Painel Aberto (101), coordenado por Alexander Cordoves; Ari José Sartori e Hélder Pires Amâncio na sessão 1, coordenada por Alexander Cordoves, Antonella Tassinari e Susana Matos Viegas.

O primeiro, a experiência, se, por um lado, permite partilhar a experiência de ensino num curso de saúde – a enfermagem –, por outro, envolve falar num tipo de abordagem teórica e dos temas de investigação da antropologia sobre a saúde, como as experiências da doença, da dor, do sofrimento, do adoecer e dos tratamentos.

O segundo, as fronteiras, como o lugar disciplinar relacional das várias disciplinas: ciências sociais face às ciências da saúde, antropologia em relação às ciências sociais e da saúde; enfermagem face às outras ciências da saúde, particularmente à medicina.

O lugar em que me situo tem sido, também, o da margem e o da fronteira. Primeiramente, na formação inicial em enfermagem, estava na margem face às ciências sociais. Posteriormente, após a formação nessa área, foi necessário criar a distância analítica para pensar a fronteira, como antropóloga. É a partir daqui que falo sobre a experiência docente, maioritariamente no campo da antropologia; ou seja, de ensinar antropologia em cursos de enfermagem há quase três décadas. Falo na fronteira como um conceito antropológico no qual se produz a alteridade e se constroem identidades (COEHEN, 1999), mas também nas fronteiras disciplinares e epistemológicas, questionando se a fronteira se torna um lugar de demarcação e afirmação da diferença ou o lugar de trocas e de diálogo. Refiro-me aqui particularmente às ciências sociais e às ciências naturais/saúde, em grosso modo. Pois é entre estas que tem sido desenvolvida a minha atividade profissional e onde as questões, de natureza teórico-metodológica e pragmática, se têm colocado.

2 A Experiência de Ensino: O que ensinar? A quem? E como ensinar?

Ao ter que elaborar uma ementa curricular num curso para estudantes de enfermagem, não estudantes de antropologia ou ciências sociais, surgem de imediato algumas questões relativas às opções a tomar na seleção dos conteúdos programáticos: a quem se dirige o curso? Por quê e como fazê-lo? Qual o nível de exploração de uma temática, de um autor, de uma teoria? Como não se aprofundam conteúdos, sem, no entanto, os banalizar, sem ser reducionista? Quais são então aqueles conceitos tomados como fundamentais nesse contexto de formação (para a antropologia e para a enfermagem)?⁴ Qual o objeto e a arena da sua prática profissional?

Tentaremos ao longo deste texto partilhar com o leitor as respostas que fomos encontrando para as nossas próprias questões. Sabendo nós que o curso é dirigido para a formação de futuros enfermeiros, a nível da licenciatura (1º nível), é essencial conhecermos a filosofia da instituição, bem como os objetivos e as competências desejadas de um enfermeiro e, sobretudo, o que se espera do estudante no final do 1º ano do curso.

Na apresentação do curso da ESEL no portal *on-line*, pode-se ler que os “estudantes que concluírem o Curso de Licenciatura em Enfermagem estão habilitados a prestar cuidados gerais de enfermagem ao indivíduo, família e comunidade”. E que, no caso específico desse estabelecimento de ensino, o curso de Licenciatura em Enfermagem⁵,

⁴ No momento em que revejo este texto escrito em 2019, encontro-me de novo com algumas dessas questões no planeamento deste novo ano letivo (2020-2021) pós e durante pandemia da COVID-19 que me obriga a rever estratégias de ensino aprendizagem e metodologias de ensino face ao ensino misto – *on-line* e presencial, que não são objeto aqui de análise, mas que o serão com certeza em trabalhos futuros.

⁵ O curso de licenciatura em Enfermagem em Portugal é de quatro anos letivos, e o título de enfermeiro só assim pode ser obtido. Não existe, como no Brasil, o Técnico de Enfermagem.

[...] confere uma formação científica, técnica, humana e cultural, da mais elevada qualidade, no âmbito da prestação, investigação e gestão de cuidados de enfermagem gerais à pessoa ao longo do seu ciclo de vida, à família, grupos e comunidade, atendendo aos diferentes níveis de prevenção.

Na medida em que se espera que atuem nos três níveis de prevenção, o campo da praxis será tanto as instituições de saúde, hospital e centros de saúde como as casas/domicílios; ou seja, em qualquer lugar em que essas pessoas ou grupos se encontrem, se tomarmos como linha de referência a Conferência de Alma-Ata (1978)⁶.

2.1 Ensinar o Quê?

A lógica que presidiu à elaboração do programa como organizadora dos conteúdos programáticos partiu da tentativa de resposta às questões anteriormente formuladas em quatro dimensões de análise⁷: 1) *A antropologia e a sociologia no conhecimento da realidade social*; 2) *Para a análise da relação saúde, sociedade e cultura*; 3) *Para a análise dos processos sociais e experiências de adoecer e tratamento*; e 4) *Questões contemporâneas e saúde: processos de transformação social*.

Optei por abordar essas dimensões, por meio da seleção de conceitos-chave a partir dos quais se constrói a narrativa, desenvolvendo-a do mais geral para o particular. Assim, começamos por abordar no ponto I como o campo disciplinar se constrói e quais os seus autores fundadores, as perspectivas teóricas e os métodos. No ponto II analisamos os conceitos de cultura e sociedade (estrutura social, papéis sociais, normas e valores) para, posteriormente, fazermos a introdução ao campo da saúde e da doença. Estas como dimensões sociais, entre muitas outras, plenas de diversidade, que expressam diferentes visões do mundo de acordo com os contextos históricos, culturais e sociopolíticos. No ponto III desenvolvemos os temas relativos ao corpo, à doença, à dor, ao sofrimento, aos sistemas médicos e às práticas terapêuticas. Por fim, no ponto IV são discutidas e exploradas, por relação à saúde, as seguintes temáticas: religião e saúde; família e parentesco; rituais, gênero, migrantes e migrações; cidadania em saúde.

Nesse sentido, é necessário que primeiramente os estudantes conheçam o campo das ciências sociais, particularmente a antropologia e a sociologia (autores, conceitos e métodos). O objetivo é não a-historicizar os processos de formação disciplinar (e a saúde) e contextualizá-los nas suas dimensões sociais, históricas e políticas para que eles possam compreender também as fronteiras do seu próprio campo disciplinar, bem como para reconhecer o lugar onde as suas práticas profissionais se desenvolvem, como uma realidade social.

⁶ Refiro-me à Conferência Internacional sobre Atenção Primária de Saúde, realizada em 1978 em Alma-Ata, no Cazaquistão.

⁷ A unidade curricular *Antropologia e Sociologia*, neste formato curricular, é lecionada desde o ano lectivo 2012-2013 no 1º ano, no 1º semestre do curso (6ECTS), com um total de horas de contato de 81 horas, distribuídas por aulas teóricas (T), 22 horas teórico-práticas (TP) e 10 horas de trabalho de campo (TC). Neste semestre, os estudantes têm um total de seis unidades curriculares (Psicologia, História e Epistemologia de Enfermagem; Anatomia; Microbiologia e Aprender ao Longo da Vida) e uma média de 30 horas de aulas semanais. A média de estudantes inscritos nesta unidade curricular por ano letivo variou entre os 330 e os 400 estudantes distribuídos por oito turmas nas aulas TP e TC e quatro turmas nas aulas T.

Há três conceitos, categorias, que são utilizados transversalmente em várias unidades curriculares ao longo da graduação (licenciatura) e a partir dos quais se pode construir a narrativa – sociedade, cultura e saúde. É necessário abordá-los com cuidado epistemológico, insistindo no rigor da análise conceitual que contrarie a tendência à reificação (naturalização) desses conceitos como categorias fixas, que com facilidade se usam e abusam, caindo na banalização de um jargão – como é exemplo e acontece frequentemente com uso da noção de cultura. Na mesma lógica, aprender também a problematizar os sistemas de classificação social, para pensar as nomenclaturas utilizadas nas práticas dos cuidados de saúde – como uma entre muitas – e não a única (por exemplo: o uso das designações cliente/doente/paciente/utente). Nessa perspectiva, problematizar como se pensa então a alteridade/a diferença, se esta é acentuada (*exotizando-a*) ou se a diversidade se potencializa como um campo de diálogo, de descoberta e de criatividade que possibilita práticas mais humanistas.

Uma das grandes dificuldades em selecionar temas, autores e textos para operacionalizar a unidade curricular tem sido o fato de ter de compactar num semestre uma unidade curricular que é designada como *Antropologia e Sociologia*; sobretudo na escolha dos autores que tendo que ser apresentados de uma forma breve, não o fazer de uma forma reducionista. Razão pela qual se opta por tentar conciliar autores de referência na própria história das disciplinas, com os conceitos que tomamos como conceitos-chave, necessários para a aprendizagem destas num curso de enfermagem. Por isso, tomamos como eixo orientador para abordar primeiramente dois dos conceitos-chave: a sociedade e a cultura. E nessa primeira abordagem dá-se a conhecer de que forma autores como Durkeim, Weber e Marx analisaram a relação indivíduo/sociedade.

Para posteriormente a abordagem ser orientada no sentido weberiano de uma sociologia compreensiva, por ser aquela que pragmaticamente nos parece mais adequada nesse contexto.

Na mesma linha se faz a abordagem ao conceito de cultura, começando pela relação entre a história da disciplina e o conceito de cultura, partindo de Eduard Tylor, Franz Boas, B. Malinowski, Margaret Mead até Clifford Geertz; este último como o orientador da abordagem das visões de mundo e de outras realidades. Entendemos que só depois de um conhecimento prévio desses autores e de alguns conceitos-chave se pode compreender a leitura de outros autores, particularmente daqueles da Antropologia da Saúde que versam o corpo, a saúde, a doença, o sofrimento, a dor e as práticas terapêuticas⁸.

Nesse sentido, a etnografia é importante como forma de orientar e de construir um olhar na compreensão da diversidade e da diferença, optando-se metodologicamente pela realização de um exercício de observação etnográfica, designado como *Lisboa (as) a pé: olhar a diversidade e as interações sociais*, como uma estratégia de ensino/aprendizagem⁹. Precedem a realização desse exercício aulas teóricas-práticas nas quais são analisados os textos, previamente lidos pelos estudantes (assim se supõe) – Malinowski (1997), Goffman (1985), Oliveira (1998) e Velho (1987) – e é construída uma grelha (roteiro)

⁸ Um dos textos que primeiramente é discutido na introdução ao tema da saúde e que consegue despertar o interesse dos estudantes é “Antropologia, Saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde” (LANGDON; WIIK, 2010).

⁹ Note-se que este exercício era efetuado no período anterior à pandemia COVID-19.

de observação. Esse exercício de observação etnográfica é composto de dois momentos na “rua” (o campo) e por dois momentos em sala de aula¹⁰. No primeiro¹¹, os estudantes têm como objetivo mapear um território – um lugar da cidade de Lisboa (uma rua, uma praça, um mercado, uma estação de transportes) – sorteado em sala de aula e fazer uma descrição da observação daquilo que constroem como o terreno de observação etnográfica, para o segundo momento¹². Essa descrição é apresentada e discutida com o (a) docente e colegas na sala de aula. Os resultados desse exercício são apresentados em três sessões letivas, que correspondem a seis horas, devido ao elevado número de estudantes por turma. Cada turma tem oito grupos¹³. Esse é também o primeiro momento de avaliação (o trabalho de grupo).

Já no bloco III, com relação à análise dos processos de adoecer e tratamento, apelamos para a experiência dos estudantes relativamente a situações de mal-estar, doença e cuidados de saúde. Um dos exemplos prosaicos, mas que tem sido eficaz naquilo que queremos transmitir, tem sido utilizarmos a *dor de cabeça* para explorar explicações possíveis para a causa desse mal-estar. Aí fazemos o exercício de imaginação de justificações diversas de acordo com os atores sociais envolvidos, sobretudo aqueles relativos ao contexto familiar, recorrendo a alguns estereótipos. Ou seja, quem é o elemento da família que dá as razões explicativas para a “dor de cabeça” e como o faz (imaginando diálogos possíveis: no caso de ser a mãe ou o pai a fazê-lo – *andaste nas noitadas, precisas é de dormir*; se for o irmão/ã, o amigo/a – *estás de ressaca (tomaste um porre)*; a vizinha – *toma um chá de camomila*; a avó – *põe uma rodela de batata na cabeça*). Assim, de acordo com as justificações apresentadas para a *dor de cabeça* compreenderem a diversidade dos tratamentos possíveis (tomar uma aspirina, colocar na cabeça uma *rodela de batata*, *dormir*, *tomar um café*) e a opção de itinerários terapêuticos (ir ao centro de saúde, ir ao hospital, ir à curiosa *tirar o mau-olhado* ou simplesmente ficar em casa, *dormir* e ou *tomar um chá*).

Discutir estereótipos e preconceitos associados ao conhecimento do senso comum torna-se mais evidente no bloco/ponto IV – *Para a análise dos processos de transformação social* – uma vez que os temas abordados (religião e saúde; família, parentesco e gênero; migrações e migrantes, cidadania) suscitam maior curiosidade e participação dos estudantes e se sentem detentores de conhecimento, como sujeitos sociais que conhecem e vivem na realidade social.

¹⁰ Na rua têm atribuído dois períodos de seis horas cada. Em sala de aula três sessões letivas (6 horas)

¹¹ No primeiro momento, os estudantes terão como objetivo conhecer e mapear o território de observação, utilizando a grelha de observação apresentada e explicada em aula teórico-prática. De acordo com esta, nesse primeiro contato com o terreno, devem identificar e registar: equipamentos, cenários, trajetos, transportes, locais de sociabilidade, ruídos, cheiros, cores, grupos sociais, pessoas e personagens, que se destacaram no “olhar”. (Guia Orientador da UC Antropologia e Sociologia, 2017, ESEL).

¹² No segundo momento, após o reconhecimento do terreno e a seleção dos locais (realizado em sala de aula), “o olhar” deverá ser centrado sobre um dos lugares de interação com o objetivo de observar as dinâmicas das interações sociais quotidianas entre os atores que circulam no espaço em observação. (Guia Orientador da UC Antropologia e Sociologia, 2017, ESEL).

¹³ São oito turmas, numa média aproximada de 40-45 estudantes por turma teórico-prática.

2.2 Ensinar Quem?

Ensinar quem? Nesse contexto, os não antropólogos podem ser abordados como *nativos* no bom sentido à Malinowski, para “compreender o olhar do nativo” – quem são os estudantes?

Na sua maioria são jovens de 18 anos no primeiro ano do ensino superior, que não tiveram ciências sociais nos seus currículos e sim ciências naturais¹⁴. Predomina entre esses alunos o modelo de conhecimento positivista, no qual a objetividade é o mote, tal como as dicotomias cartesianas corpo/mente e natureza/cultura, e para quem só existem universais no conhecimento (*a definição*). Por sua vez, há uma pequena minoria de estudantes trabalhadores em outras classes etárias, detentores do conhecimento sobre a realidade social e para quem o senso comum e o conhecimento científico não se distinguem. Há ainda outros grupos minoritários – estudantes dos PALOP, e, em anos anteriores, também alguns estudantes militares¹⁵. Nesse contexto, deparamo-nos com um grande desafio – o que faço e como faço para que a mensagem chegue a grupos tão heterogêneos, com experiências de vida e saberes tão diversos?¹⁶

O próprio espaço da sala de aula é então um espaço de diferença, a partir do qual se estimula o exercício de compreensão da diversidade, a partir da experiência dos estudantes, sobretudo nas aulas teórico-práticas (análise e discussão de textos). Para melhor adotar as estratégias de ensino e aprendizagem e saber se os estudantes tiveram um contato prévio com as disciplinas de sociologia e de antropologia, é realizado um *teste de diagnóstico* no primeiro dia de aula, antes da apresentação do programa da unidade curricular¹⁷. Esse teste é constituído por um conjunto de perguntas fechadas para a caracterização de algumas variáveis sociodemográficas (por exemplo, idade, gênero, naturalidade, residência, proveniência geográfica, estudante trabalhador/militar); e para conhecer se existe alguma familiaridade com antropólogos e sociólogos (*conhece antropólogos/sociólogos; leu algum livro de antropologia/sociologia*). Constam também desse questionário um conjunto de perguntas abertas, com o intuito de identificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre essas áreas disciplinares e as suas expectativas relativas à unidade curricular (*o que é a Antropologia? A Sociologia? Qual a expectativa? E o que gostaria de ver abordado nesta unidade curricular?*).

Aquilo que temos verificado ao longo desses anos é que a maioria dos estudantes não conhece antropólogos, nem sociólogos, não leram nenhum livro de antropologia e/ou sociologia e não tiveram a disciplina no seu percurso escolar. Para a questão sobre *o que é a Antropologia*, alguns estudantes respondem que não sabem, que *nunca ouviram falar*. Mas a maioria responde, sendo as respostas mais frequentes, *estuda a evolução do Homem; estuda os comportamentos*, e algumas respostas referem a *sociologia estuda a sociedade* e a *antropologia estuda o indivíduo em sociedade*.

¹⁴ Ver perfil do estudante que acessa pela primeira vez na ESEL (2016/2017) em: www.esel.pt.

¹⁵ Os estudantes PALOPS são um contingente especial. Há também estudantes emigrantes que já fizeram o ensino secundário em Portugal. As principais nacionalidades nos últimos anos têm sido moldavos, ucranianos e brasileiros.

¹⁶ Questão semelhante colocou Tatiana Gerhardt (2019) na reflexão que faz da sua experiência docente de antropologia na graduação (bacharelado) em Saúde Coletiva. Aliás, em trabalhos futuros, seria muito pertinente estabelecer o diálogo com essas experiências em outras graduações de saúde, que não só a enfermagem.

¹⁷ Este questionário é anónimo.

É a partir das respostas dos próprios estudantes que começamos a primeira aula sobre a história da antropologia, no seio das ciências sociais, e abordamos os conceitos de cultura e sociedade.

2.3 E os Estudantes, que Expectativas têm em Relação a esta Unidade Curricular?

Das respostas a essa questão, selecionamos algumas que ilustram certa regularidade nas expectativas dos estudantes nos últimos 10 anos¹⁸:

Nos dá a conhecer de que modo a enfermagem se adequa as diferentes religiões. Os comportamentos humanos em função da comunidade onde estão inseridos. (Q11 – 18 anos)

Ganhar competências úteis na área social, enquanto desempenhar o papel de enfermeiro, como viver em contexto hospitalar. (Q1 – 19 anos)

Um enfermeiro precisa saber relacionar-se com os pacientes e familiares deste, pois tem como objectivo cuidar, tanto a nível físico como psicológico. (Q2 – 18 anos)

Compreender alguns comportamentos dos futuros clientes de forma a conseguir cuidar destes da melhor maneira. (Q3 – 19 anos)

Comportamento de um enfermeiro com os seus pacientes, ambiente hospitalar e comunidade. (Q4 – 17 anos)

Aprender a comunicar. (Q5 – 18 anos)

Ética, valores, modos de pensar e agir, a maneira de lidar com outros em casos de conflito. (Q6 – 18 anos)

Saber lidar com comportamentos e situações inesperadas de uma forma calma e lógica. Adquirir uma melhor experiência na resolução de conflitos. Aprender a manipular as pessoas de uma forma saudável. (Q7 – 18 anos)

Enfermagem não contém apenas uma componente científica, mas também uma componente social, visto que vamos interagir com pessoas, logo é importante tentar entendê-la. [...] temas relacionados com o cérebro humano e como funciona o cérebro de um doente psiquiátrico. (Q8 – 17 anos)

Ajude a compreender o outro. (Q9 – 18 anos)

Pelos exemplos apresentados, podemos reconhecer que alguns desses estudantes têm como expectativa que a unidade curricular seja um *guia de autoajuda*, onde eles vêm aprender sobre os comportamentos humanos, a *gerir conflitos*, como se comportar em contextos de saúde, designadamente nos hospitais. A ênfase na *gestão do conflito* é recente. Não tendo se aprofundado nessa questão e não sabendo muito bem como explicá-la, coloco como uma hipótese possível para esses estudantes, que não tiveram ainda contato com os serviços de saúde (alguns nunca entraram num hospital), a influência dos *mass média* e das redes sociais, que nos últimos anos *circulam* com notícias várias sobre tensões entre profissionais de saúde e utentes dos serviços de saúde¹⁹. Ou então, na mesma lógica de aprender a lidar com os comportamentos individuais, na linha da psicologia, disciplina que eles têm no ensino secundário.

¹⁸ Este questionário é anónimo.

¹⁹ Note-se que estas respostas foram obtidas antes da situação de pandemia de COVID-19.

Tal como anteriormente referimos, é a partir das respostas dos estudantes às questões *O que é a antropologia? O que é a sociologia?* que começamos a primeira aula teórica sobre a história da antropologia no seio das ciências sociais, seguida de uma aula teórica-prática em que são analisados dois textos: um, sobre alguns excertos da Carta de Pêro Vaz de Caminha (MENDONÇA; VENTURA, [1999 ou 2000]) e o outro “Body ritual among the Nacirema” (MINNER, 1956), para refletir sobre a construção do “outro”. Este é o primeiro texto discutido, sendo frequentemente as reações dos estudantes de *horror*, expressando a classificação dos comportamentos como *que povo horrível, são muito violentos, é preciso pagar para serem tratados, que obsessão com o corpo*; mas raramente são reconhecidos como práticas da própria sociedade. Apenas, habitualmente, um ou dois estudantes por turma reconhecem a própria sociedade; em algumas turmas, nenhum estudante a reconheceu. Nesses casos, só se dá o *clac* quando se pede para identificarem no mapa onde fica situado tal povo – os *Nacirema*. Quando o descobrem, é habitualmente a manifestação de espanto dos estudantes seguida de gargalhada geral, tendo havido já situações em que alguns estudantes verbalizam *que engraçado vermo-nos ao contrário*. Na mesma sessão letiva, relativamente à Carta de Pêro Vaz de Caminha (MENDONÇA; VENTURA, [1999 ou 2000]) exploramos a descrição que é feita do corpo e das “vestes” dos índios nesse documento, solicitando aos estudantes que imaginem uma situação inversa. Isto é, como seria a descrição dos índios sobre os “homens barbudos” saídos das naus, levantando aí já a noção de higiene (tão cara nas ciências da saúde) associada à *civilização*, com a questão: quem, nessa situação, usava o banho?

2.4 Que Questões Enunciam esses Estudantes de Enfermagem?

Após a seleção dos conteúdos programáticos e elaborada a ementa (o programa), quando os tentamos operacionalizar em sala de aula, somos confrontadas com as questões formuladas pelos estudantes: *para que serve a antropologia num curso de enfermagem? Não entendo para que serve? É um saber abstrato? Qual é a definição de Antropologia? Qual a definição de Cultura?* Para além de quererem a *definição* e manifestarem a sua frustração e perplexidade face à nossa resposta – *Para quem? Depende das perspetivas teóricas e disciplinares*, surge de imediato o questionamento sobre a noção de “universal”. Os estudantes colocam também interrogações sobre a objetividade/subjetividade do conhecimento científico em ciências sociais, comparando-o com as ciências naturais, hierarquizando-o e discutindo a *validade* da metodologia nessas áreas disciplinares.

Que estratégias pedagógicas utilizar então para passar do *saber abstrato* ao *concreto*? Por um lado, optamos pelo uso dos documentários e, como anteriormente referimos, pela realização de um exercício de observação etnográfica (observar, ouvir, sentir, registar e classificar). Seleccionamos um excerto de um dos trabalhos de grupo, que permite expressar como os estudantes integraram o conhecimento na experiência da observação da diversidade, aguçando sua sensibilidade para os detalhes da vida cotidiana e suas conexões:

[...] por existir uma “obrigação fundamental de uma descrição completa dos fenómenos, sem procurar o que é sensacional e singular e ainda amenos

o que é risível ou bizarro [...]” (MALINOWSKI, 1997, p. 25), no primeiro momento focamo-nos em anotar tudo o que víamos e ouvíamos e não apenas o que nos parecia estranho ou diferente. Posteriormente, organizamos toda essa informação numa grelha de observação que dividimos em território e “ritmos do lugar”.

Logo desde o início do exercício, destacou-se a meteorologia, dado no dia em questão ter chovido intensamente, o que acreditamos ter influenciado não só a vida social, isto é, os comportamentos e interações dos atores sociais, como também a nossa própria observação.

Notámos uma predominância de cores escuras por todo o território, o que, possivelmente, terá sido uma consequência da meteorologia. Tal contrastou com o cenário característico da chuva, onde existe uma pluralidade de formas e padrões provenientes dos guarda-chuvas, trazendo, assim, alguma vivacidade àquele dia cinzento.

[...]

Foram-nos perceptíveis vários odores, nomeadamente o cheiro à cerveja e, ainda, o cheiro a bolos nos dois cafés. Relativamente aos ruídos, comuns a todos os lugares do território, foram o som das sirenes que se ouviam frequentemente.

2.5 Como Ensinar? Estratégias de Ensino/Aprendizagem

Tem sido de acordo com a experiência de docência e com as questões que os estudantes colocam sobre a dificuldade em compreender a natureza *abstrata* da disciplina, que vão sendo *afinadas* as estratégias de ensino/aprendizagem. Para além da seleção de conteúdos de acordo com a tipologia de sessão letiva, em que se privilegia a discussão de textos sobre conteúdos abordados nas aulas teóricas, são visionados documentários, de cariz etnográfico, seguidos de debate sobre eles²⁰. Como o programa está organizado em quatro dimensões de análise, tenta-se o visionamento de um documentário em cada um desses pontos. Assim, os documentários selecionados, dois “distantes” e dois “próximos”, têm sido: “Margaret Mead: de observadora a observada” (RTP2, BBC 1985); “The Boatman” (Gianfranco Rosi, 1993); “Os lisboetas” (F. Truffaut, 2004) e “Nós os chineses” (Carlos Fraga, 2013).

A experiência fez com que a utilização do documentário sobre a Margaret Mead, que era visionado inicialmente só na 4ª sessão letiva, depois da exposição de conteúdos teóricos sobre autores e métodos na formação histórica da disciplina, tivesse passado a ser visionado logo na primeira sessão letiva, depois da apresentação da unidade curricular e da equipe pedagógica. Fez-se essa alteração porque constatamos que, a partir daqui, era mais fácil para os estudantes compreenderem a história da disciplina, o que fazem os antropólogos e em que consistem “o trabalho de campo” e a etnografia. Nas aulas subsequentes, pede-se aos alunos para lembrarem o que viram sobre alguns dos antropólogos de referência, aludidos no documentário para além de Margaret Mead (como são por exemplo Franz Boas, Ruth Benedict), quando se abordam os temas

²⁰ No primeiro dia de aulas, é disponibilizado na plataforma *on-line* o Guia orientador da UC no qual se apresenta a forma como se desenvolve a disciplina (objetivos de aprendizagem, programa, metodologia, avaliação e bibliografia). Inclui também um cronograma das sessões letivas, em que está indicado o dia, a tipologia de sessão letiva, o nome do professor, o sumário e a referência bibliográfica dos textos a ler em cada sessão letiva.

Cultura: identidade(s) e diferenciações (perspetivas teóricas sobre o conceito de cultura) e *Do etnocentrismo ao relativismo cultural*.

Tentamos que os estudantes compreendam que aquilo que se pretende abordar, como o *grande chapéu*, é a saúde como um fenómeno complexo. Este não pode ser analisado no isolamento disciplinar dos cursos de saúde. Para a sua compreensão, são importantes diferentes abordagens teórico-metodológicas, de acordo com as respetivas filiações disciplinares.

Os estudantes, em geral, só conseguem compreender/reconhecer a importância da existência de uma unidade curricular de *Antropologia e Sociologia* no currículo escolar de enfermagem quando se inicia o bloco temático III, relativo aos processos de adoecer e tratamento, à saúde e à doença. Porém, também nesse ponto tudo é novidade, uma vez que esses estudantes estão no 1º semestre do curso de licenciatura e apenas têm, como manifestam, “cadeiras teóricas” (*Epistemologia e História de enfermagem; Aprender ao longo da Vida; Psicologia; Anatomia, e Microbiologia*), quando a sua expectativa era a de aprender a “fazer”. Frequentemente, só em anos mais avançados (3º ou 4º ano) e em contextos de prática clínica, alguns estudantes admitem e verbalizam a importância dessa unidade curricular na compreensão das situações de prestação de cuidados de enfermagem. O que vai ao encontro da análise de Moreira e Masini (*apud* SARTORI, 2010, p. 107), quando eles afirmam que “[...] para que ocorra uma aprendizagem significativa, a nova informação deverá ancorar-se em conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende”²¹.

3 Epílogo: a ponte entre margens e fronteiras

Foi a experiência de ensino em sala de aula que me foi criando os desafios para pensar e tentar estabelecer pontes. Para tal, foi necessário refletir sobre as fronteiras que saindo da margem e usando uma metáfora, ao atravessar a ponte, os estudantes vão encontrar. O que pretendo dizer é que a antropologia é pensada e sentida pelos estudantes (e alguns colegas da enfermagem) como um saber marginal, que pode ou não interessar pontualmente como a curiosidade de conhecer *o exótico*. Existe curiosidade face ao *outro*, mas a diferença só é reconhecida naquilo que é muito diferente e não no que está mais próximo, tornando-se para isso necessário, talvez, “des-exotisar” a disciplina ou o olhar²². Assim, fica a dúvida perante a necessidade manifestada pelos estudantes de um saber instrumental se aquilo que é importante a esse nível de ensino e nessa fase da formação académica é trabalhar-se mais a construção de um “olhar antropológico” do que a de um “saber antropológico”.

Nesse sentido, será então necessário criar as condições para estimular a curiosidade de aprofundar e de explorar mais tarde o “saber antropológico”. Alguns estudantes do 3º e 4º ano verbalizaram-me informalmente: *professora, agora é que entendo a importância de termos feito aquele trabalho de observação no 1º ano ou agora no estágio hospitalar é que compreendi*

²¹ Sobre esta problemática e maior desenvolvimento do tema do ensino para não antropólogos, ver Ary Sartori (2010) e Tatiana Gerhardt (2019).

²² Para aprofundar este diálogo, ver os textos de Mariza Peirano (2006) e de Peter Fry (2006).

como é importante a antropologia, agora é que devíamos ter (a disciplina). Como afirma Eunice Durham (2006, p. 183):

Penso que a Antropologia tem um papel importante em diversos cursos e carreiras. É parte integrante da formação em Ciências Sociais, mas tem um papel importante e às vezes essencial em outras carreiras, tais como Serviço Social, Arquitetura, algumas áreas da Saúde, Educação Física, Jornalismo, Psicologia – papel esse que não é exatamente o de ensinar a fazer pesquisa em Antropologia. O papel da Antropologia nesses cursos é apresentar um outro modo de pensar os problemas que são próprios dessas carreiras, e oferecer informações sobre a diversidade cultural.

Aprendi com a experiência, e nas discussões partilhadas com os colegas da equipe pedagógica, e fui adaptando a forma de abordar os conteúdos programáticos e as estratégias de ensino-aprendizagem, de acordo com a forma como se ia processando o *encontro* professor-docente e com o próprio grupo que estava à minha frente, na mesma linha do encontro etnográfico – com o *outro*. O que tinha para a partida como objetivo – transmitir conteúdos programáticos de acordo com o currículo escolar – foi algumas vezes alterado, face àquilo que o *terreno* e os *nativos* queriam conhecer. E aí reside o grande desafio de tentar motivar aqueles que, à partida, não se interessam por esse objeto de estudo, essa disciplina. Esse é o ponto em que é necessário e é mais difícil estabelecer pontes entre as margens e as fronteiras disciplinares. A título de exemplo, no mesmo semestre, noutras unidades curriculares, se fala no “Homem” como uma categoria universal; aqui pretendemos problematizá-la e, para tal, falar em humanidade. Os próprios estudantes estabelecem uma hierarquia entre a importância das disciplinas, que se manifesta na seleção das unidades curriculares a que faltam *para estudar anatomia*²³. É bom pensar que à entrada do anfiteatro estão colocados dois esqueletos. E que, nos *troles*, os estudantes mais velhos recebem os neófitos nesse anfiteatro, em que colocam na mesa (onde habitualmente se sentam os professores) esqueletos *vestidos*. Note-se, não quero com esses exemplos dizer que os estudantes de enfermagem não precisem aprender anatomia, mas sim chamar a atenção para o enquadramento da unidade curricular *Antropologia e Sociologia*, que se expressa também espacialmente e na jocosidade das relações interpessoais.

É a partir dessa realidade que pensamos também as margens disciplinares e que tentamos construir pontes, para além do conhecimento instrumental da *utilidade da disciplina*,²⁴ por meio de um *olhar antropológico* que não se limite à arena acadêmica e profissional. Mas, que este seja integrado na visão de mundo, e não mais um conhecimento fragmentado que apenas se aciona quando é útil. Logo, pretendemos não reforçar o que acontece frequentemente na própria enfermagem, que sistematicamente critica *modelos biomédicos* e afirma a sua fronteira disciplinar como *modelos de cuidar holísticos*, mas em que as estruturas curriculares e as abordagens são frequentemente a dos *modelos biomédicos* – a de fragmentação do *corpo em quadradinhos*. Como é óbvio, no ensino e na prática de enfermagem, tal como em outros grupos, não estamos perante um corpo profissional homogêneo, havendo quem contrarie esse olhar e *modus fazendi*.

²³ Para dialogar lógicas de hierarquias entre áreas científicas no campo da saúde, particularmente no campo da saúde colectiva, consultar Russo e Carrara (2015).

²⁴ Para aprofundar a discussão com outro grupo/formação disciplinar (A Educação), consultar Gusmão (2006) e Caria (2017).

E é aqui que o conhecimento antropológico permite o “entendimento do conhecimento do nativo” (GEERTZ, 1997), construindo pontes num vaivém epistemológico, de num primeiro momento aprender a fazer a rutura com o senso comum (SILVA, 1990), “estranhar” o “familiar” (VELHO, 1987). Para num segundo momento, por meio da leitura e da análise dos textos e do exercício de observação etnográfica, retomar o seu conhecimento de senso comum nas questões relativas à saúde, corpo, doença, processos de adoecimento, tratamento e cuidados no sentido da noção de “experiência próxima”,

É mais ou menos, aquele que alguém – um paciente, um sujeito, em nosso caso um informante – usaria naturalmente e sem esforço para definir aquilo que os seus semelhantes vêem, sentem, pensam, imaginam etc e que ele próprio entenderia facilmente, se outros o utilizassem da mesma maneira. (GEERTZ, 1997, p. 87)

E essa noção é fundamental para os estudantes de enfermagem, tanto no “entendimento da natureza do conhecimento antropológico” na formação de visão do mundo como futuros profissionais de saúde, mediadores por excelência de dois tipos de saberes, o dos doentes e famílias e o dos médicos. Assim, seria possível contrariar a tendência para o uso instrumental do conhecimento antropológico, ancorado na “experiência distante”, que “[...] é aquele que os especialistas de qualquer tipo – um analista, um pesquisador, um etnógrafo, ou até um padre ou um ideologista – utilizam para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos [...]” (GEERTZ, 1997, p. 87), lidando com a diferença e a diversidade cultural transformada em “experiência próxima” e depois em “experiência distante” num duplo movimento teórico: o da antropologia e o da enfermagem.

Agradecimentos

Agradeço à Carla Teixeira e à Monica Saavedra pela leitura do texto, pelos comentários, discussão e sugestões. À professora Jean Langdon, agradeço pelo diálogo estabelecido relativo ao ensino da Antropologia em cursos de saúde ao longo de, quase, 20 anos. À Lina Antunes, socióloga com quem partilho a lecionação das disciplinas de antropologia e sociologia há 20 anos e à equipe pedagógica constituída nos últimos 10 anos por Telmo Calamote (2009); José Mapril (2010); Bruno Coelho (2011); Sofia Marinho (2012-2013); Luiz Vasconcelos (2013-2019); Margarida Moz (2014-2019) e Jorge Varanda (2017-2018) e Mónica Saavedra (2019). A todos, agradeço pela colaboração e pela discussão conjunta sobre temas, seleção de autores, textos e documentários, bem como pela avaliação da unidade curricular.

Referências

- CARIA, Telmo. A constituição do saber profissional: uma contribuição interdisciplinar sobre a dualidade do uso social do conhecimento. **Análise Social**, [s.l.], v. 224, p. 498-532, 2017.
- COEHEN, Anthony. **Signifying Identities: Anthropological Perspectives on Boundaries and Contested Identities**. London: Routledge, 1999.
- DURHAM, Eunice. Ensino de Antropologia. In: GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006. p. 207-208.
- FRY, Peter. Formação ou Educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular. In: GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006. p. 59-75.
- GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: GEERTZ, Clifford. **O saber local: Novos ensaios sobre antropologia interpretativista**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997. p. 85-107.
- GEERHARDT, Tatiana Engel. Cultura e cuidado: dilemas e desafios do ensino da antropologia na graduação em saúde colectiva. **Saúde e Sociedade**, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 38-52, 2019.
- GOFFMAN, Erving. Desempenhos. In: GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Quotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 169-197.
- GUSMÃO, Neuza. Antropologia e Educação. História e trajectos/Faculdade de Educação – UNICAMP. In: GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006. p. 299-331.
- LANGDON, Jean; WIJK, Flavio. Antropologia, Saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 174-181, 2010.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. Lisboa: **Etnologia**, [s.l.], v. 6-8, p. 17-38, 1997.
- MENDONÇA, Manuela; VENTURA, Margarida. **A Carta de Pêro Vaz de Caminha**. Lisboa: Mar de Letras Editora, [1999 ou 2000].
- MINNER, Horace. Body ritual among the Nacirema. **American Anthropologist**, [s.l.], v. 58, p. 503-507, 1956.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Trabalho do Antropólogo**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 17-35.
- PEIRANO, Mariza. Há dez anos. In: GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: Nova Letra, 2006. p. 77-103.
- RUSSO, Jane; CARRARA, Sérgio. Sobre as Ciências Sociais na Saúde Colectiva – com especial referência à Antropologia. **Physis**, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 467-483, 2015.
- SARTORI, Ary. **A experiência como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo**. 2010. 400p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- SILVA, Augusto Santos. A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In: SILVA, Augusto Santos *et al.* (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 1990. p. 30-53.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma Antropologia das Sociedades Contemporâneas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987. p. 123-132.

Maria Manuel Quintela

Professora Coordenadora de Ciências Sociais no Departamento de Enfermagem de Saúde Comunitária da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (Portugal). Leciona e coordena as unidades curriculares: Antropologia e Sociologia (graduação); Antropologia e Saúde Pública (Mestrado em Enfermagem Comunitária) e Socioantropologia das doenças crônicas (Mestrado em Enfermagem Médico-cirúrgica). Doutorada em Antropologia Social e Cultural pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa; mestre em Antropologia e graduação em Antropologia Social pelo ISCTE-IUL. Graduação em Enfermagem e especialização em Enfermagem de Saúde pública. É investigadora no Centro em Rede de Investigação em Antropologia (CRIA – polo ISCTE-UL), onde coordena desde 2014 a Linha Temática Antropologia da Saúde. Investigadora no Centro em Rede de Investigação em Antropologia (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal.

Endereço profissional: Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Avenida Professor Egas Moniz, 1600-096. Lisboa, Portugal.

E-mail: mariamanuel.quintela@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/000-002-6815-9662>

Como referenciar este artigo:

QUINTELA, Maria Manuel. Ensinar Antropologia para não Antropólogos: experiências e fronteiras em enfermagem. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e80664, p. 52-67, janeiro de 2022.

Incorporação Etnográfica: pesquisa, mediunidade e ontologia (re)flexível(iva)

Alberto Groisman¹

¹Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

As reflexões sobre a mediunidade nas ciências sociais têm sido frequentemente construídas de forma inconsistente. Parece que essa incoerência está ligada a uma convicção epistemo-metodológica, ou seja, que a mediunidade é um “fenômeno” do “outro”, “nativo de cosmologias espiritualistas”. Em contraste, o depoimento desse suposto “nativo” argumenta que o pesquisador também é médium, queira ou admita ser, ou não. A relutância em aceitar esse princípio teocosmológico é também frequentemente motivada pelas implicações do prestígio entre pares. Este artigo tenta abordar analiticamente um acontecimento ocorrido em um trabalho de campo entre daimistas no final da década de 1980, quando incorporei uma entidade. O artigo explora a analogia “médium-etnógrafo”, em particular abordando questões levantadas desde uma alusão crítica à “formação” em antropologia e à experiência do que chamo “incorporação etnográfica”. A partir de experiências como a abordada gradativamente, elaborei e comecei a conviver com o que eu chamo de ontologia (re)flexível(va).

Palavras-chave: Mediunidade. Etnografia. Experiência de Campo. Incorporação Etnográfica. Ontologia (re)flexível(va).

Ethnographic Incorporation: research, mediumship and (re)flexible(ive) ontology

Abstract

Reflections on mediunity in the social sciences have often been inconsistently constructed. It seems that this inconsistency is linked to an epistemological-methodological conviction, that is, mediumship is a “phenomenon” of the “other”, “native of spiritualist cosmologies”. In contrast, the testimony of this supposed “native” argues that the researcher is also a medium, whether he wants to or admits he is, or not. An unwillingness to accept this theo-cosmological principle is often motivated by the implications of peer prestige. The article analytically try to address an event that occurred in a fieldwork among daimistas in the late 1980s, when I incorporated an entity. The purpose of the article is, therefore, to explore the analogy “medium-ethographer”, particularly by addressing issues raised from a critical allusion to anthropologist “formation” and the experience of “ethnographic incorporation. From the experience and gradually I elaborated and began to live with what I would call an (re)flexible(ve) onthology.

Keywords: Mediunity. Ethnography. Fieldwork Experience. Ethnographic Incorporation. (re)flexible(ve) Onthology.

Recebido em: 02/05/2021

Aceito em: 09/08/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Preâmbulo

Logo, quando cheguei ao Céu do Mapiá no início de 1989, fui recebido com uma narrativa muito sintética do mundo que estava prestes a encontrar. Eu já sabia que Sebastião Mota de Melo, o Padrinho Sebastião, havia sido um médium espírita kardecista. E que havia em seu passado, antes de conhecer a bebida Daime, incorporado os espíritos de Bezerra de Menezes e Antonio Jorge – entidades muito conhecidas no mundo do Espiritismo Kardecista – para ajudar pessoas que o procuravam. Numa das primeiras visitas à vila do Céu do Mapiá, meus anfitriões me apresentaram o que seria uma construção recente e que chamaram de *Casa da Estrela*. Me disseram que ela havia sido construída a mando do Exu Tranca Rua. Contaram que Padrinho Sebastião, que era a principal liderança do Santo Daime na época, havia passado por um período muito difícil que estava se encerrando. E que havia enfrentado muitos problemas, particularmente de saúde. Que contava que tinha ficado incorporado pelo Tranca Rua por algum tempo, período em que *doutrinava* a entidade, a fim de que se tornasse um *aliado* do Santo Daime. E que, após o período, Tranca Rua havia sim sido doutrinado e para celebrar essa conversão teria ordenado a construção da Casa da Estrela. A “Estrela”, como era chamada, havia se tornado o lugar onde se faziam os trabalhos de cura. Num sumário e sintético momento de minha pesquisa de campo, fiquei sabendo de novos e fundamentais conteúdos sobre mediunidade, alianças espírito-políticas e doutrinação. Entretanto, amarrado por demais formalmente a um projeto de mestrado de focar a controvérsia Santo Daime/xamanismo, não dei a devida atenção às narrativas que ouvia.

1 Introdução

A *difusão* da noção de antropologia simétrica (LATOURET, 2005) teve grande repercussão na antropologia contemporânea, pelo menos no Brasil. De certa forma, equacionava o “problema” das relações de poder entre antropólogo(a)s e nativo(a)s, para além de serem *humanos*, e intensamente relacionados. O que parece está em jogo é o *direito* de formular generalizações culturalistas sobre *os nativos*, do tipo *eles são assim, eles pensam assim, eles agem assim, etc.*, numa generalização também de gênero. A principal implicação era a questão de afirmar-se como *autoridade* quanto à *cultura dos outros*, talvez, e ainda, um resquício do vínculo do(a)s antropólogo(a)s com um pensamento colonialista.

Esse movimento talvez tenha sido desencadeado de forma mais intensa, já que de uma forma ou de outra se discutia essa questão entre antropólogo(a)s, com a proposição de um *perspectivismo ameríndio* (VIVEIROS DE CASTRO, 1996) e que, por sua vez, teve

como desdobramento a formulação da chamada *virada ontológica*, que, de certa forma, tomou corpo com a contribuição de Phillipe Descola (2006) e a ideia de *multinaturalismo* (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Embora não seja o caso aqui apresentar conceitos e definições para qualificá-los ou desqualificá-los, toma-se como um ponto de partida desta reflexão que formulações – sistemáticas, difusas, analíticas, míticas, explícitas ou implícitas – sobre o que é o ser e o mundo são – pelo menos – *parâmetros* centrais na volição social e cósmica dos humanos. Também é tomado como preliminar que o advento do que chamamos *ciência* na trajetória da presença humana no planeta foi uma ruptura fundamental das relações de poder e da forma com que os humanos passaram a ocupar e a explorar o mundo. E, nesse sentido, novos critérios foram adicionados aos disponíveis para influenciar escolhas e práticas de pensar e viver. Desse modo, um critério – particularmente por sua eficácia localizada – passou a ser o condicionador mais relevante para prover plausibilidade para afirmações sobre o que é o ser e o mundo: a possibilidade, ou não, de demonstrar – empírica e *visivelmente* – os enunciados formulados. O domínio desse critério sobre outros implicou associar a ciência a uma só possibilidade de formulação sobre o que é plausível quando se trata de abordar o ser e o mundo: a *demonstrabilidade*. A demonstrabilidade se torna então critério para determinar se um enunciado sobre o ser e o mundo é *racional* ou não. E, por outro lado, ao compartilhar densa e competitivamente o espaço das disputas quanto à eficácia dos enunciados, influencia o advento de polarizações e binarismos.

Entretanto, nas últimas décadas, há uma reação à manutenção da demonstrabilidade como parâmetro para estabelecer plausibilidade e consistência a outras formulações. Em meados dos anos 2010, Descola (2013) e Latour (2013) retomaram o debate ao sugerir a ideia do *pluralismo ontológico*, como um bálsamo para os dilemas dos antropólogos de conviver e ter que abordar as ontologias *dos outros*, que encontravam na pesquisa de campo, sem deslegitimá-las como formas inconsistentes de ver o mundo. Uma problematização que se desdobra dessa reação: o *status* da narrativa etnográfica, em geral, é considerada *insuficiente* para sustentar a plausibilidade e a consistência das formulações das vidas e das sociedades *narradas*.

Antes, Terence Blake, ainda nos anos de 1980, publicou um trabalho de grande relevância para o debate sobre aquilo a que chamou *flexi-ontologia pluralista*. O autor resume as contribuições de Deleuze, Lyotard, Serres e Feyerabend, e, de acordo com Blake (1981), uma ontologia pluralista e flexível é uma característica central da contribuição desses autores. Particularmente, de Feyerabend, Blake recupera as vertentes que subjazem ao seu *anarquismo epistemológico*: anarquismo, ceticismo, relativismo, e cosmologia pluralista. De Serres, entre outras questões, Blake recupera uma declaração sobre como ocorre a relação do *corpo* (ou pessoa) de conhecimento com o mundo: “O meu corpo [...] não está mergulhado num espaço único e especificado [...]. Ele vê num espaço projetivo, toca, acaricia e manipula numa variedade tipológica, sofre noutro e compreende e comunica num terceiro” (LA DISTRIBUTION, 1977, p. 201).

Blake registra que, de acordo com Serres, habitamos uma multiplicidade de realidades, de espaços incomensuráveis em ligações desordenadas e flutuantes. Mas essa multiplicidade enxameada de espaços diversos “[...] é reprimida pelo suave espaço unificado de transporte e deslocamento sem obstáculos, por um espaço

racional universal” (BLAKE, 1981, p. 59). Em suma, Serres condena o *cientificismo*, ou a crença de que só a ciência tem razão. Nesse sentido, aquilo a que poderíamos chamar *sensação de objetividade* é radicalmente *local* no tempo e no espaço, e, portanto, relativa. Uma objetividade universal, pressuposta pela racionalização da ciência, não seria, portanto, possível.

Este artigo é uma contribuição derivada dessas reflexões, a partir de uma experiência de campo. Explora enunciados, fronteiras epistemológicas e estabilidades ontológicas. Foi motivado por uma revisitação de imponderabilidades de pesquisa de campo realizada há quase 30 anos. Revisita memórias e diários de campo para levantar questões que têm a ver com o contemporâneo, a problematização das polarizações que envolvem a ciência e a academia, e anota constatações provisórias e interrogações sobre a formação de quadros e agências dos *mundos* para onde nos voltamos quando pensamos *etnografia* e *mediunidade*.

Etnografia e mediunidade são categorias que se referem a *eventos* que têm intrigado tanto *estudiosos, praticantes*, mas que de fato são – em todas as circunstâncias – *estudiosos-praticantes*. Por outro lado, porque as duas encerram circunscrições dispositivas bastantes referencialmente reconhecíveis. A etnografia tem sido associada à antropologia por uma apropriação histórica, e a mediunidade no Brasil se refere ao que considerando a noção de *continuum mediúnico* de Candido Camargo (1961)¹, ao Espiritismo.

Tomando a correspondência entre etnografia e mediunidade como uma analogia heurística que pode servir para tomarmos criticamente uma hierarquia de saberes, me aproximo dos enunciados críticos de Gregory Bateson quanto ao alcance deletério de condicionamentos epistemológicos (e ontológicos) no advento do alcoolismo. Bateson (1972) recorre a uma abordagem da eficácia do método dos Alcoólicos Anônimos nos Estados Unidos para concluir que se trata de uma estratégia de descondicionamento epistemológico. E me arrisco a considerar (também inspirado por Bateson) que as analogias são estratégicas não só para estimular descondicionamentos, mas também para enfrentar o impasse analítico induzido pela tensão de reificar a “realidade” a critérios materialistas e racionalistas de escrutínio.

Este manuscrito procura também evitar afirmações conclusivas. É um conjunto de notas e de reflexões até certo ponto ainda fragmentadas. O texto procura muito mais levantar questões e instabilidades, do que sublimar os inconvenientes das leituras em síntese, e conclusões afirmativas ou positivas. O meu objetivo neste manuscrito não é elaborar um argumento fenomenológico sobre a analogia entre etnografia e mediunidade, por isso, vou mencioná-la só pontualmente. Nem vou entrar numa configuração sistemática do que aproxima a experiência do etnógrafo da experiência do médium. O meu propósito aqui é focar e problematizar as condições que nos encorajam a segregar a *inevitável* sensibilidade da convivência. É também abordar como as experiências de acontecimentos do campo se tornam relevantes. Particularmente aquelas em que convicções racionalistas e materialistas são postas em risco, e em xeque, pelas *vivências* e *realidades empíricas*.

¹ Em outro trabalho (GROISMAN, 2013), procurei desdobrar o argumento de Cândido Camargo numa alusão a este *continuum*, elaborando a categoria *multiespiritualismo*, e em contraponto com a noção de multinaturalismo de Viveiros de Castro (2004).

De uma forma ou de outra – não sei se há como descondicionar – o desafio é que o texto etnográfico em geral não deixa de ser uma *reificação* da experiência do campo e da vida. Não obstante, é eloquentemente problemático ler uma evocação do campo fundamentada num “binarismo corpo-mente ou emoção-razão”². Pois se percebe que essas etnografias transpiram um constrangimento: o de mencionar eventos e enfrentar os dilemas implicados talvez inevitavelmente numa convivência consistente e diligente³ no campo. Particularmente com pessoas *reconhecedoras* da existência de forças invisíveis interferentes no *plano sociofísico*. O que parece é que o risco que menciono mais acima nos condiciona a selecionar e eventualmente omitir eventos pelas conveniências e inconveniências do *jogo do prestígio acadêmico*. Bem problematizada pelo parecerista anônimo que menciono na nota 2, a analogia *metaontológica* entre a agência da etnografia e da mediunidade tenta descondicionar a narrativa desse binarismo, com o recurso primeiro de um *narrativismo* (ou um engajamento prioritário na narrativa) do campo, e de outro, de combinar *reflexividade* com *flexibilidade intelectual*.

Em suma, tento nesta contribuição equilibrar-me precariamente de modo a não cair na armadilha hierárquica. Embora não considere suficiente a noção de pluralismo, o que proponho neste trabalho é a coexistência no debate acadêmico de diferentes formas de saber, mesmo aquelas que desafiam as convicções mais profundas, evitando a circularidade dos argumentos clássicos e/ou convencionais de uma ciência racionalista.

Primeiro, eu incluo anotações que têm como objetivo situar o leitor no tema abrangente. Após, procuro apontar e problematizar perspectivas e aspectos associados ao argumento central sobre analogias entre o aprendizado de ofícios e tarefas sociais que aparentemente nada têm a ver entre si, o da mediunidade e o da etnografia. Nesse sentido, utilizo a noção de *incorporação* como um exercício para pensar um predicativo comum e apresento uma situação vivida num trabalho de campo como parâmetro de reflexão. Em seguida, procuro discutir implicações e condições epistemológicas envolvidas no fazer etnográfico que implicam pensar uma *ontologia dialógica*, que chamo *(re)flexível(iva)*.

Vale registrar também que Espíritas no Brasil são em geral reconhecidos como pessoas que se sentem vinculadas por uma ligação intelectual-espiritual com o movimento desencadeado pela obra de Allan Kardec⁴. A obra de Kardec inspirou diferentes codificações e decodificações, tendo influenciado de fato um amplo conjunto do que se poderia chamar sistemas de organização religiosa, desde o chamado Espiritismo Kardecista, passando por religiões de diálogo com tradições africanas, como a Umbanda. Influenciou ainda o Esoterismo e o movimento New Age no Brasil, e, particularmente, o *movimento, doutrina, religião, sistema religioso, rede religiosa*, aqui há definições para todos os gostos, mas reconhecido popularmente na vida e na literatura por *Santo Daimé*.

² Ou como um parecerista anônimo definiu este aspecto do pensamento acadêmico dominante.

³ Lembremos da publicação dos diários de Malinowski (1997) – que, mesmo que ilegítimos e desleais com o espírito do autor, ver Groisman (2020), revelaram bastidores do campo tratados como academicamente inconfessáveis.

⁴ Pseudônimo ou nome de entidade *canalizada* por Hippolyte Léon Denizard Rivail, nascido em Lyon, e que, curioso com o magnetismo animal, acabou explorando digamos *realidades incomuns* da experiência humana, e que, assim, assinou, como um desdobramento dessa exploração, cinco livros que ficaram célebres especialmente no Brasil e geraram o que ficou conhecido como Espiritismo Kardecista.

2 Uma Religião Amazônica Singular

No final dos anos de 1980, tendo tomado conhecimento da existência de grupos religiosos conhecidos por usar ritualmente uma bebida psicoativa na Amazônia Brasileira, elaborei um projeto de pesquisa e vida. Iniciei este projeto com uma pesquisa de campo para minha dissertação de mestrado⁵ sobre o que era conhecido popularmente como Santo Daime. Santo Daime é uma denominação consagrada popularmente que se refere à bebida utilizada em rituais, mas também tem sido utilizada para identificar uma das tradições que se constituíram no Brasil em torno do uso de bebidas derivadas da *ayahuasca*.

Abro um parêntese relevante aqui. Ayahuasca é uma palavra do quechua, idioma falado particularmente no Peru. A expressão tem sido traduzida como “cipó dos mortos”, “cipó dos espíritos”, e se refere diretamente à trepadeira do gênero *Banisteriopsis*. Atualmente, ayahuasca tem sido associada genericamente a bebidas fabricadas com a *Banisteriopsis*, cujo uso é disseminado entre diversos grupos e pessoas nas encostas da Cordilheira dos Andes. Seu uso mais que se expande extraordinariamente desde os anos de 1990 para outras partes do planeta.

Na América do Sul, grande número de grupos indígenas utiliza bebidas que derivam do uso da *Banisteriopsis*, combinando diferentes plantas e elaborando a bebida também de forma diferenciada. Os participantes do Santo Daime utilizam em geral a composição feita com o arbusto *Psychotria viridis*, chamada Folha Rainha, que é cozida ritualmente juntamente com o cipó *B.caapi* chamado Jagube. Do ponto de vista farmacológico, plantas do gênero *Banisteriopsis* contêm diversas substâncias, mas particularmente a harmina, e a harmalina, e as do gênero *Psychotria*, a substância N, N Dimethyltriptamina (DMT). É a combinação biodinâmica das duas substâncias no trato digestivo que é considerada desencadeadora dos efeitos da bebida.

Rigorosamente chamar a bebida Daime de Ayahuasca não deixa de implicar submissão à ideia fármaco-industrial de que as denominações tratam de uma *mesma substância*. Ou seja, abordar dessa forma a variedade extraordinária de eventos e objetos envolvidos é não só uma reificação, mas uma generalização equivocada, que abordo alhures⁶ (GROISMAN, 2021), Nesse sentido, há nas cosmologias correspondentes diferentes abordagens sobre o que de fato contém a (ou contextualiza o uso da) bebida, ou, o que está contido na bebida, ou o *ser* que ela é ou o *ser* ou *seres* que habitam nela.

Diferentemente da tradição do chamado vegetalismo amazônico, porém, no Brasil surgiram organizações/movimentos considerados *religiosos* e *institucionalizados*. As vertentes mais conhecidas e reconhecidas como tendo originado agrupamentos organizados têm sido incluídas na categoria *Religiões Ayahuasqueiras Brasileiras*.

⁵ Registro também que minha dissertação de mestrado (GROISMAN, 1991) era inspirada por um projeto-interrogação sobre se o Santo Daime era uma religião *xamânica*, argumento que encontrava na emergente literatura da época. Assim, eu estava digamos *subordinado* a um projeto de pesquisa recortado academicamente. E eu estava interessado em investigar elementos do xamanismo amazônico que porventura estivessem presentes no Santo Daime, no Céu do Mapiá. E a noção clássica de xamanismo não considerava que no xamanismo houvesse *incorporação de espíritos*. Muito problemáticamente, eu devo dizer, a literatura considerava o argumento corrente que o xamã se deslocava por outros planos de existência e era de certa forma uma caracterização de seu poder não se deixar incorporar por espíritos.

⁶ Em Groisman (2021), abordadas as diversidades morfológica, biofarmacológica e cosmo-ideológica de eventos e agrupamentos, reificadas por esta noção generalizante “ayahuasca”.

Por ordem cronológica de fundação, os agrupamentos mais conhecidos e que se organizaram a partir do uso de bebidas que chamam Daime e são configurados pelos daimistas com quem fiz pesquisa como a *linha do Mestre* foram: a mais antiga, o Centro de Regeneração e Fé (CRF), sobre a qual há poucas informações. O CRF funcionou provavelmente entre os anos de 1900 e 1940 e foi liderado pelos irmãos Antônio Costa e André Costa, mas não há registro de que ainda exista. Uma segunda, que ficou mais conhecida como Alto Santo⁷, foi fundada por Raimundo Irineu Serra, o Mestre Irineu, e seguidores, nos anos de 1930 nos arredores da cidade de Rio Branco, Acre, hoje liderado por Peregrina Gomes Serra. E a última organização que é considerada importante nessa trajetória é o *Centro Fluente de Luz Universal Raimundo Irineu Serra*, fundado em 1974, sob a liderança de Sebastião Mota de Melo, hoje liderado por seu filho Alfredo Gregório de Melo. É esta última que tem sido referida como Santo Daime. Há outra vertente que não abordo neste trabalho que teve como fundador Daniel Pereira de Mattos, o Mestre Daniel. Essa vertente foi criada em 1945, na Vila Ivonete, também nos arredores da cidade de Rio Branco, no Estado do Acre.

Como mencionado, a vertente mais conhecida como Santo Daime foi fundada por Sebastião Mota de Melo e seguidores, em decorrência de seu vínculo anterior com Irineu Serra. Sebastião Mota de Melo – que é conhecido como Padrinho Sebastião –, depois de frequentar o Alto Santo até o falecimento de Irineu Serra, liderou a organização de um novo agrupamento, inicialmente localizado na Colônia Cinco Mil, em área rural nos arredores da cidade de Rio Branco. Nos anos de 1980, com a chegada de pessoas de outras partes do Brasil e de outros países, e diante também de situações vividas com autoridades policiais na Colônia Cinco Mil, Mota de Melo liderou o deslocamento do grupo. Primeiro, para o Seringal Rio do Ouro, posteriormente para um local às margens do Igarapé Mapiá, afluente do Rio Purus, no município de Pauini, Estado do Amazonas. Implantou a Vila do Céu do Mapiá e nesta época foi criada a entidade Centro Eclético de Fluente Luz Universal Raimundo Irineu Serra (CEFLURIS). É também nos anos de 1980 que o Santo Daime iniciou sua expansão nacional e internacional, tendo hoje agrupamentos em diversos continentes.

Eu arrisco aqui algumas generalizações sobre o Santo Daime apenas para situar o leitor. De fato, há particularidades em cada grupo que usa o Daime, o que me permite apresentar essas generalizações como *ficcionais*, no sentido de que elas permitem apenas uma visão *panorâmica* do que pode ser encontrado entre participantes de centros identificados pela denominação “Santo Daime”. Essas generalizações nos permitem imaginar apenas algum *condicionamento geral* da vida das pessoas que se reconhecem como fazendo parte do “Santo Daime”, e que passo a chamar *daimistas*. Mas isso diz pouco efetivamente sobre como pessoas e grupos organizados sob esse rótulo de *daimistas* pensam e vivem.

A trajetória de constituição do que se poderia chamar de *tradição* daimista, particularmente da vertente iniciada por Mota de Melo, tem sido abordada na literatura como uma permanente abertura a influências de outras correntes e sistemas religiosos e iniciáticos, mais particularmente os espíritas e *espiritualistas*, como o Kardecismo, o

⁷ Organizada em torno da entidade civil *Centro de Iluminação Cristã Luz Universal “Alto Santo”*.

Esoterismo, alguns sistemas xamânicos da região amazônica e mais recentemente do chamado movimento da Nova Era.

Isso faz do movimento daimista expressão de um *estilo de religiosidade* dinâmico, sujeito a modificações e variações que proporcionam não só a incorporação de elementos de outras sistematizações religiosas, mas também a adesão de novos adeptos. Essa dinâmica tem sido tomada como correspondente à noção de *eclético evolutivo* (GROISMAN, 1991), que Irineu Serra. De certa forma vai “compensar”, em termos de atração de novos participantes, o estatuto de um constrangimento ao proselitismo⁸ que é rejeitado na cosmoteologia do grupo. Entretanto, recentemente propôs uma inversão na forma com que se aborda o assunto. Nesse sentido, chamar o Santo Daime de religião sincrética ou de manifestação de sincretismo é um equívoco comum. Afinal, qualquer religiosidade é sincrética, pois o que parece caracterizar o sincretismo é seu caráter referencial, e, assim, relacional. Qual sistema religioso não se constitui relacionalmente? Ou existe algo no humano que é puro, ou isolado? A incorporação ou a desincorporação de elementos de outras linhagens religiosas é uma atividade de vínculo ou distinção, ou seja, é sempre referencial..

Os rituais daimistas se desdobram com a ingestão do Daime, a presença da música, o canto de hinos e uma dança sincronizada chamada *bailado*, num espaço de disposição concêntrica dos participantes. O grupo se refere às cerimônias como *trabalho*. Há, nesse sentido, trabalhos cuja atividade principal é a *concentração*, ou o atendimento de pessoas necessitadas, como no *Trabalho de Cura*, ou no *Trabalho de Estrela*.

A expectativa do *trabalho* é o contato com o *plano espiritual*. Esse contato é realizado por meio de uma *corrente espiritual*, ou seja, uma espécie de força, ou energia, resultado do envolvimento existencial dos participantes no ritual e na comunidade. Por sua vez, esse contato permite sua *irradiação* para as pessoas que participam direta ou indiretamente⁹ do rito. Essa irradiação produz, segundo os participantes, saber, autoconhecimento, poder, saúde e bem-estar.

O aprendizado do contato com o plano espiritual e mesmo da incorporação de forças invisíveis seria um processo contínuo e intermitente regido pela atividade ritual combinada com a vida social, e também implicada com a ideia de *consciência, autoconhecimento e desenvolvimento espiritual*. A escala desse processo não seria, dessa forma, circunscrito àquelas pessoas que tomam a bebida em contexto ritual. Nesse sentido, pode ser governada pela mencionada atividade ritual combinada com a vida social, e também implicada com a ideia de *limpar a consciência*. O *espiritual* pode então ser abordado a partir de diferentes pontos de vista, uma característica importante do estilo religioso daimista. O espiritual é percebido e ontologicamente confirmado pela experiência da *miração* (palavra que evoca uma forma especial de ver), resultante da obtenção de conhecimento sobre a bebida e a vida espiritual. É nesse sentido que a mediunidade surge na dinâmica das relações

⁸ Na cosmoteologia digamos “tradicional” das Religiões do Daime associadas à “linha de Irineu Serra”, uma pessoa não pode ser convidada para tomar o daime. A intenção de tomar daime é desdobramento de um “chamamento” da própria bebida.

⁹ Pode-se dizer que esta qualidade da corrente é similar àquela encontrada no conceito de *irradiação* do Espiritismo Kardecista. Nesse sentido, inclusive com o passar do tempo, os daimistas incluíram o estímulo para que os participantes registrem em papel e coloquem na mesa-altar do rito o nome de pessoas ausentes que gostariam de beneficiar.

sociais e rituais das Religiões do Daime, e os médiuns formados em outras tradições espiritualistas, como a Umbanda, encontram um lugar para *trabalhar*.

Muito sumariamente, vou mencionar aspectos da relação que pude apurar entre os daimistas e a mediunidade. Importante registrar que um enunciado relevante nesse sentido é o que Raimundo Irineu Serra deixou em seu hino 118 que “a vida espírita é o reino da verdade”. Essa vida espírita é *reencarnacionista*. Nesse sentido, relata-se como um exemplo dessa concepção reencarnacionista uma passagem que ocorreu quando Antonio Gomes, membro do Alto Santo, estava para morrer. Ele chamou Irineu Serra e mencionou que estava à beira da morte e que tinha medo de morrer. Irineu Serra então, conta-se, fez como sempre fazia em ocasiões em que era consultado, tomou o Daime. Conta a tradição oral que Irineu Serra retornou à casa de Antonio Gomes e lhe disse que tinha encontrado a resposta que ele procurava em forma de hino, e cantou o hino “Só Eu Cantei na Barra”.

Só eu cantei na barra

O cruzeiro – Hino 74

Só eu cantei na barra
Que fiz estremecer
Se tu queres vida eu te dou
Que ninguém não quer morrer

A morte é muito simples
Assim eu vou te dizer
Eu comparo a morte
É igualmente ao nascer

Depois que desencarna
Firmeza no coração
Se Deus te der licença
Volta a outra encarnação

Na terra como no céu
É o dizer de todo mundo
Se não preparar o terreno
Fica o espírito vagabundo

O texto do hino sintetiza um aspecto do *espiritismo daimista* e sugere um partilhamento importante com o Espiritismo Kardecista e com as religiões de inspiração africana. Entretanto, a questão da mediunidade era e é controversa para os participantes do Centro fundado por Irineu Serra. É voz corrente que Irineu Serra, embora reconhecesse a incorporação e/ou a mediunidade como parte da gramática da vida espiritual, procurou sempre restringir a possibilidade incorporação nos trabalhos espirituais no Alto Santo.

Há alguns trabalhos que abordaram essa questão¹⁰. A literatura sugere que a resistência de Irineu Serra teria sido condicionada por seu vínculo com o *Círculo Esotérico de Comunhão do Pensamento*, tributário de uma tradição espiritualista, que considerava a

¹⁰ Ver Goulart (2004) e Moreira e MacRae (2011).

incorporação uma forma de *baixa espiritualidade*. Essa tradição prescrevia que o *trabalho espiritual* deveria ser voltado para o exercício da *irradiação mental positiva*¹¹. Esse aspecto da perspectiva de Irineu Serra, e como se conduziu historicamente o Alto Santo, nos sugere uma diferenciação que evoca a distinção que Lévi-Strauss (1996) faz em *Tristes Trópicos*, e que aqui se aplica a organizações sociais, como *antropoêmicas* e *antropofágicas*, e que distingue de certa forma o centro fundado sob a liderança de Irineu Serra e o centro fundado sob a liderança de Mota de Melo¹². Outro aspecto a ser considerado quanto a pensar a relação que daimistas têm com a mediunidade é que embora não seja comunicado dessa forma, muitos autores têm argumentado que o chamado *recebimento* de hinos é uma espécie de *canalização* mediúcnica.

O *espiritual* pode ser abordado então de diferentes pontos de vista, como uma característica importante do *estilo de religiosidade* daimista. A espiritualidade é percebida e ontologicamente confirmada pela experiência do transe ou da *miração*, decorrentes da obtenção do conhecimento sobre a bebida e sobre o plano espiritual. É nesse sentido que a mediunidade aflora na dinâmica das relações sociais e rituais das religiões do Daime de forma bastante intensa e controversa.

O sentido mediúcnico da *miração* se desdobra num outro aspecto da cosmoteologia das Religiões do Daime. O trabalho espiritual e o desenvolvimento espiritual se associam à ideia de que é preciso preparar-se para compreender consistentemente os enunciados dos hinos, particularmente durante as sessões com o Daime, e poder fazer contato com o plano espiritual. Ou seja, o desenvolvimento da mediunidade faz parte dessa preparação, particularmente em razão de envolver o reconhecimento de uma habilidade, a de incorporar o que se vive na experiência. E a analogia com a preparação para a etnografia, e o que etnógrafo(a)s precisam incorporar, passa a ter uma relevância interessante.

3 Incorporação no Campo: mediunidade e etnografia

Durante a pesquisa de campo para minha dissertação de mestrado no Céu do Mapiá, no Sul do Estado do Amazonas, em 1989, tomei conhecimento da existência de um grupo de Umbanda que participava das atividades de uma Igreja do CEFLURIS, o Céu da Montanha¹³. O grupo umbandista era liderado pela Mãe de Santo conhecida como Baixinha¹⁴ e mantinha um terreiro em Lumiar (RJ). Na época, a vinda dessa Mãe de Santo para o Céu do Mapiá, sede do CEFLURIS, era considerada um importante evento diplomático. Um grupo organizado de Umbanda vir ao Céu do Mapiá foi tomado como o estabelecimento de uma *aliança* entre daimistas e umbandistas. Isso fazia sentido dentro de uma lógica associada à ideia de que, no plano espiritual, há agrupamentos de espíritos que são chamados *falanges* e que, na cosmoideologia daimista de *batalha*

¹¹ Idem.

¹² Em *Tristes Trópicos*, Lévi-Strauss (1996) separa as sociedades humanas entre *antropoêmicas*, que “vomitam”, segregando e excluindo os diferentes e perigosos, em geral em instituições de confinamento, e *antropofágicas*, que não só agregam, mas mesmo concedem um lugar de importância aos diferentes e perigosos, como no acesso e iniciação à posição de xamã em algumas populações indígenas de pessoas que apresentam comportamentos peculiares e estranhados.

¹³ O Céu da Montanha era liderado na época por Alex Polari de Alverga e localizado na área rural do município de Mauá (Divisa dos Estados de MG e RJ).

¹⁴ Sobre a Mãe de Santo Baixinha e sua trajetória, ver Santos (2016).

espiritual, as alianças entre falanges implicam composição de um exército formado por aliados espirituais. Esse aspecto cosmoideológico se desdobra na ideia que se *descobrir* médium e se *desenvolver espiritualmente*, além de promover um autoconhecimento, é também descobrir à qual falange a pessoa está vinculada no plano espiritual. Importante mencionar, já residiam no Céu do Mapiá pessoas de prestígio que tinham vinculação anterior com a Umbanda e que informalmente faziam trabalhos de incorporação e de atendimento dos residentes. Com a chegada do grupo de Baixinha ao Céu do Mapiá foram consolidados o interesse e o investimento na exploração das potencialidades da vivência da incorporação mediúcnica na forma como era adotada pela Umbanda.

3.1 Uma Incorporação Etnográfica

O convite para participar do Workshop “*Skill and Scale in Transnational Mediumship*” (habilitação/habilidade e escala na mediunidade transnacional) – que motivou o *paper* que se desdobrou neste artigo – coincidiu com um momento da vida em que eu estava fazendo um balanço, ou uma recapitulação, já que estava me aposentando. E nessa recapitulação, reli meu diário de campo escrito no Céu do Mapiá. E encontrei lá o relato de um evento que, por uma epistemologia inconsistente (própria, ou incutida por uma *formação acadêmica* mediada por um *étnos intelectualista*), omiti de minha dissertação, mas aqui revisito. Essa foi uma passagem de minha pesquisa de campo que considero uma síntese do que estou discutindo neste trabalho: as articulações e implicações epistemológicas e ontológicas de um exercício/ensaio de analogia entre *disposições empíricas/cosmológicas* da mediunidade e da etnografia. Ou seja, motivações, inclinações, conveniências, e tudo o mais que condiciona a volição pessoal de médiuns e etnógrafos quando consideram ter passado por alguma fronteira de conhecimento sobre si e sobre o mundo. Ainda será uma abordagem exploratória, devo advertir.

Antes, é importante ressaltar que, na época, eu era e me considerava um *aprendiz de antropólogo*, e, assim que meu treinamento de pesquisador não supunha que as experiências pessoais fossem incluídas entre os eventos relevantes para a elaboração de um documento acadêmico. De certa forma, entendia que o foco era o que acontecia *com o outro*, o nativo. Assim relatei da seguinte forma no meu diário de campo o que aconteceu no dia 22 de maio de 1989, na segunda Gira que ocorreu no Céu do Mapiá naquela ocasião (com alguns apontamentos que espero ajudem o leitor a poder configurar o que estou narrando). Em itálico e negrito, o texto original, com meus comentários entre parênteses:

Céu do Mapiá, 22 de maio de 1989

Diário de Campo

[...] ***A fogueira já crepitava no terreiro*** (“terreiro” para os umbandistas é o local cerimonial onde ocorrem as sessões). ***Sentei e fiquei na espera. Sem sapatos ou meias. Os carapanãs*** (como são chamados os mosquitos na região) ***atacavam forte***. ***A “Gira” começou*** (era um grande círculo que abrigava mais de 50 pessoas, visitantes e residentes do Céu do Mapiá), ***e Baixinha escolheu alguns homens e algumas mulheres. Entre eles, Valdete e Chico Corrente. Alfredo passou o pito. Me olhou bem no rosto. Logo comecei a sentir uma energização das pernas. O joelho que havia***

doído na outra “Gira” voltou a doer e logo estava na corrente. As mãos esticadas para baixo. Como na Estrela, logo vi que estava sendo observado por uma das pessoas atuadas. Então sem que eu visse (percebesse) (eu estava distraído com as sensações corporais), em fração de segundo, o rosto de Baixinha veio em minha direção, ela me puxou e o chão desapareceu (parecia que não precisava ficar consciente do chão abaixo de mim). Eu era impelido por uma força leve, mas muito presente a andar para trás (sim, eu andava de costas, olhava às vezes pensando que poderia bater em alguém, mas logo considerei que aquela força me conduzia sem problemas). E fiquei um tempo assim. Logo, parei e alguém me puxou (era um homem que me puxava e ao mesmo friccionava com o dedo polegar os músculos de minhas mãos que ficavam entre o polegar e o indicador) e eu ia meio automaticamente. Mas alguma coisa me disse que deveria também conduzir aquela força (alguém me disse que deveria fazer o mesmo com aquele homem) e senti também um toque no nó superior dos dedos, (no momento que passei a friccionar o músculo de meu digamos interator ele foi relaxando e logo me deixou) até que puxei as mãos e fui me posicionar (onde estava, ou no meio do terreiro). Quando dei por mim estava exatamente na frente da fogueira a uns dez passos. E sentia que todas as pessoas me rodeavam (naquilo que eu pensava ser uma espécie de) veneração. Eu tinha sensação de estar enraizado e me sentia o próprio Oxóssi¹⁵ (embora na época pouco soubesse dos Orixás, somente de leituras e ouvir falar). Isso durou alguns minutos e então fiquei olhando os gestos das pessoas e sentindo que seus gestos “atuados” (como os daimistas chamam as pessoas incorporadas) tinham muito sentido, e que não havia sentido isso na outra “Gira”. Foi quando a Baixinha cantou um ponto “Balança a samambaia ... “. E disse para preparar os aparelhos para ir embora e quando disse isso, a presença líquida e certa, que eu havia “incorporado” desapareceu ou foi embora. Aí fiquei só “pegado” do “pito”, voltando a sentir alguma presença quando Baixinha começou a se despedir das entidades. Ela então, ainda atuada pelo caboclo “Tupinambá”, falou sobre a passagem da responsabilidade da “Gira” para Valdete (um dos filhos de Sebastião Mota de Melo). Falou que era iluminado e que tinha uma grande missão e Chico Corrente (importante liderança do Santo Daime que já tinha conhecido a Umbanda no passado) ia ajudar. O trabalho acabou com as despedidas da Baixinha. Ele falou muito em obediência ao comando, que muitas pessoas estavam preocupadas com seus aparelhos e que Valdete tinha que “preparar” os aparelhos deste pessoal.

(Escrevi na margem da página do Diário de Campo:) *Sou médium!* Para um etnógrafo foi uma heresia. Deveria ter interrogado: Sou médium?

Na memória permanecem algumas imagens: do grande círculo de pessoas na escuridão da floresta iluminada pela fogueira; do momento em que, distraído e sentindo um formigamento nas pernas, vi Baixinha na minha frente colocar levemente a mão em minha cabeça e me fazer *cair* no meio do círculo incorporado; de estar caminhando de marcha ré, sem precisar olhar para trás, pensando: como podia estar acontecendo aquilo (?); da pessoa que segurou minhas mãos e percorreu o círculo comigo apertando os polegares nas bases dos meus polegares; do momento em que inverti o movimento e passei a fazer o mesmo com ele; da parada no centro do círculo e da sensação de que todos me olhavam com reverência.

¹⁵ Considerado na Umbanda orixá patrono da linha dos caboclos, atuando para o bem-estar físico e espiritual dos seres humanos.

Penso que uma das razões pessoais principais para desprezar essa experiência como legítima para fazer parte de uma etnografia, e para além de uma moralidade acadêmica deletéria, foi aderir a um aspecto importante do senso comum e das conversas que havia no Céu do Mapiá. Ou, que a pessoa quando tem uma experiência *forte* como essa, e que sugere algo como a minha sensação de ter incorporado a força ou a energia de um orixá, como sendo suspeita de uma autoexacerbação do próprio ego. Também evitar comentar com outros as experiências extraordinárias com o Daime era recomendado. Por mais que tivesse impulso de perguntar para as pessoas o que tinha acontecido comigo, não o fiz.

Um sinal de alguma peculiaridade psicossomática ou não, o evento aconteceu, e ainda eventualmente sinto aquele formigamento nas pernas quando estou em situações rituais ou de alguma forma peculiares como aquela¹⁶. Mas, mais grave, e como já mencionei, excluí completamente a experiência de minha dissertação. Na dissertação, só me referi genericamente às experiências pessoais na introdução quando mencionei que, para mim, a pesquisa de campo, ela própria, tinha sido um *estado alterado de consciência* (GROISMAN, 1991). Essa omissão me faz pensar sobre a formação de médiuns e etnógrafos.

3.2 “Formação”: de médiuns e etnógrafos

Pode obter-se a escrita, como já vimos, com o auxílio das cestas e pranchetas, ou, diretamente, com a mão. Sendo o mais fácil e, pode dizer-se, o único empregado hoje, este último modo é o que recomendamos à preferência de todos. O processo é dos mais simples: consiste unicamente em a pessoa tomar de um lápis e de papel e colocar-se na posição de quem escreve, sem qualquer outro preparativo. Entretanto, para que alcance bom êxito, muitas recomendações se fazem indispensáveis. (Paris, 15-janeiro-1861)

O trecho que transcrevo acima foi escrito em meados do século XIX por Allan Kardec e não se refere ao ofício da etnografia, mas à prática do médium escrevente que Kardec publicou em seu *Livro dos Médiuns* (KARDEC, 2003, p. 286). Foi Kardec que não só reuniu talvez o mais conhecido compêndio sobre espiritismo que se conhece, mas também quem se tornou no Brasil o gerador de um movimento, articulado em torno de suas ideias, e cuja influência transcendeu em muito o que ficou conhecido como kardecismo. O kardecismo no Brasil expandiu-se e hoje há inúmeros centros espíritas kardecistas espalhados pelo país e em outras regiões do planeta, originários da experiência de espíritas brasileiro(a)s.

A leitura do *Livro dos Médiuns*, particularmente quando Kardec se refere à formação do médium e aos médiuns escreventes, assim como as prescrições de Evans-Pritchard, se prestariam a um infinito número de analogias com a formação do(a) etnógrafo(a), particularmente com dúvidas e dilemas que experimenta durante seu *desdobramento*, e digamos na *prática* da etnografia.

¹⁶ Quando estava na Holanda, por ocasião da pesquisa de campo sobre os grupos daimistas nos Países Baixos para minha tese de doutorado, eu participei e acompanhei em 1998 como convidado da primeira Gira que Baixinha, a mesma Mãe de Santo que me fez incorporar no Céu do Mapiá, liderou num país europeu. Tudo, porém, foi muito diferente da experiência que tive no Céu do Mapiá. Essa Gira ocorreu numa igreja alugada na localidade de Ruigoord, nas cercanias de Amsterdam. Nesse evento, eu me mantive um *observador*: fotografei, estranhei os movimentos e gestos dos holandeses, consultei pretos velhos, enfim, minha domesticação como professor de universidade talvez tivesse depois de todos aqueles anos arrefecido meu ímpeto mediúnico. Não incorporei, não me senti afetado. Talvez minha armadura de cientista estivesse fazendo efeito.

No mesmo sentido, etnografia e mediunidade são dispositivos *ecodinâmicos* de aprendizado de habilidades. Médiuns e etnógrafo(a)s são fundamentalmente *aprendizes* e *mediadores* que ocupam um espaço intersticial entre planos diferentes de existência. Além de passarem por etapas de *desenvolvimento* e *formação*, eles devem observar e aprender rotinas de pesquisa/exploração e, assim, *incorporar* hábitos e *habitus*. A aprendizagem os habilita a lidar com uma liminaridade entre planos, e mesmo encarar a liminaridade como outro plano. E, assim, médiuns e etnógrafo(a)s precisam desenvolver uma forma peculiar de relação com o mundo em que vivem, pelo menos por um período de tempo. Nesse período de tempo, devem estar dispostos e disponíveis para serem afetados, influenciados, condicionados, de uma forma ou de outra pelas relações sociais. Ou submeter-se às posicionais, que os situam nas hierarquias e acessibilidades do *plano relacional*. Ou seja, estarem disponíveis e dispostos a trabalhar com as relações cósmicas, que incluem a atuação de forças que influenciam sua volição no mundo, e que podem ser entidades espirituais ou repertórios trajetoriais. No caso de médiuns, as fontes dessa *afecção* são os contatos com entidades espirituais, os eventos, as consultas e as partilhas com seus pares e lideranças, o estudo da literatura doutrinária. No caso de etnógrafo(a)s, essas fontes são os eventos de contatos com professores, instrutores e pares de estudo, e estudo da literatura pertinente.

A recorrência e a analogia entre formas de acesso às fontes, tanto de médiuns quanto de etnógrafo(a)s, permitem pensar sua constituição. Não há como afirmar definitiva e evidentemente se o médium não estaria somente manifestando eventos que ocorrem em sua mente, ou que etnógrafo(a)s não estariam inspirados por entidades espirituais, talvez os *espíritos* de seus autores preferidos.

3.3 Mediunidade: sobre epistemologias e ontologias inquietantes

Num período em que a psicanálise ainda procurava se consolidar como campo do conhecimento *psi* e os paradigmas racionalistas disputavam arduamente na esfera pública a popularidade com os espiritualismos, um Sigmund Freud inquieto escreveu:

Em minha opinião, não mostra grande confiança na ciência quem não pensa ser possível assimilar e utilizar tudo aquilo que talvez venha a se revelar verdadeiro nas assertivas dos ocultistas. E especialmente no que diz respeito à transmissão de pensamento, ela parece realmente favorecer a extensão do modo científico ou, como dizem nossos opositores, mecanicista de pensamento aos fenômenos mentais que são tão difíceis de apreender. (FREUD, 1933, p. 38)

Freud se referia particularmente às discussões sobre mediunidade. De lá para cá, de fato, pouco se avançou em posições consistentes sobre como tratar analítica ou epistemologicamente o tema da mediunidade. Há ainda muita mistificação paradoxalmente racionalizante, no sentido que ainda se trata o assunto como subserviente e vulnerável a uma perspectiva psiquiátrica.

Um crítico de Freud, Lévi-Strauss (2005), de certa forma, se associa à sua preocupação quanto ao *status* de saberes e ontologias:

Em lugar, pois, de opor magia e ciência, melhor seria colocá-las em paralelo, como duas formas de conhecimento, desiguais quanto aos resultados teóricos e práticos [...], mas não pelo gênero de operações mentais, que ambas supõem, e que diferem menos em natureza que em função dos tipos de fenômenos a que se aplicam. (LÉVI-STRAUSS, 2005, p. 34)

Ponto aqui essas duas anotações sobre o que pensaram Freud e Lévi-Strauss – contemporaneamente considerados vinculados ao racionalismo ocidental – quando escreveram essas passagens. Anotei para me referir aos *dispositivos de adaptação* que na trajetória pessoal e intelectual acabam por suprimir *insights* e inquietações que se desdobrassem em atenção mais consistente e extensiva. E que poderiam *prejudicar* projetos de afirmação intelectual e acadêmica na medida em que estariam sujeitos a escrutínios, de um lado domesticadores, e de outro, corporativistas. Esse corporativismo sofisticado é evocado por Thomas Kuhn (2003) em sua análise das sutilezas da constituição, digamos política, dos campos e da(s) comunidade(s) científica(s).

Outro exemplo cabal foi o processo de *ostracismo* que a pessoa e a obra de Gabriel Tarde sofreu ao concorrer teórica e epistemologicamente com a ascensão acadêmica de Emile Durkheim na França na primeira metade do século XX. A controvérsia que tornou a contribuição de Tarde invisível no jogo de legitimação e popularidade que elevou Durkheim à posição de *pai da sociologia* foi retomada somente nos anos 2000 (VARGAS, 2000) e se desdobrou na dramatização de um debate simulado entre Tarde e Durkheim em 2008¹⁷.

Em suas formulações, me permito uma especulação, Freud e Lévi-Strauss estão preocupados com a mediocridade do pensamento racionalizante que reifica os fenômenos a suas próprias categorias de validação ontológica. Assim, talvez um dos equívocos das abordagens racionalizantes seja tomar a mediunidade como um fenômeno singular que se poderia isolar das suas condições de ocorrência e das relações de onde emerge como evento reconhecível, tanto do ponto de vista da percepção das pessoas quanto das relações de poder que implica. São muitos os enunciados localizados e a pluralidade de perspectivas sobre o que é a mediunidade.

Mesmo se não considerarmos as implicações cosmológicas, é preciso considerar que médiuns em seus grupos são, de uma forma ou de outra, seres poderosos. E o aprendizado e a escala de sua formação e atuação, e a *performance* que se desdobra de suas habilidades, são parâmetros e critérios que estabelecem seu prestígio, circulação social e sua contribuição para a vida relacional. Ou seja, mesmo que não tenhamos no horizonte que a mediunidade é uma forma de contato com planos peculiares de existência, é inconsistente pensar na atividade de médiuns como se fosse apenas um fenômeno psíquico – como o têm feito muitos dos cientistas sociais que abordam o assunto.

Nesse sentido, o aprendizado e a escala da formação e de atuação de um médium podem ser vistos em analogia ao aprendizado e à formação em outros ofícios. Como no – chamado pelos espiritualistas – *desenvolvimento da mediunidade*, cada passo é uma forma de capitalizar o aprendizado, no sentido que incorpora na vida e na trajetória pessoal experiências de prestígio, circulação social e sua contribuição para a vida.

Aprendizes de etnografia são estimulados a ler autores relevantes e incorporar, pelo menos analiticamente, suas experiências e contribuições em seus próprios trabalhos.

¹⁷ Consultar <http://www.bruno-latour.fr/node/434>.

Esse estímulo pode ser visto como uma *canalização* e uma *energização acadêmica*, já que não só promove a *incorporação* no texto e no argumento das ideias dos autores, como também, quando essas *canalizações* são bem realizadas, empoderam academicamente o aprendiz.

Enuncia Tim Ingold (2002) sobre a dimensão prática de uma *ecologia do aprendizado*, discutindo a noção de *enskilment* e transigindo em manter-se motivado por desvendar a “formação do ser humano” no mundo “material”, que:

[...] as habilidades de falar e ler e escrever surgem dentro de um processo contínuo de modificação corporal, envolvendo uma ‘afinação’ das habilidades vocais-auditivas e manuais-visuais, juntamente com as mudanças anatômicas correspondentes no cérebro, e tomando lugar dentro dos contextos de envolvimento do aprendiz com outras pessoas e diversos objetos em seu ambiente. Ambas as capacidades, em resumo, são propriedades dos sistemas de desenvolvimento. (INGOLD, 2002, p. 377, tradução do autor)

Dessas modificações *ecodinâmicas*, que supõem um corpo não só anatômico, isolado, mas relacional, inserido nos enredamentos sociais e cósmicos, destacam-se os desdobramentos das relações que os *aprendizes* da mediunidade e da etnografia estabelecem com planos n(d)os quais se manifestam agentes encarnados ou desencarnados.

Também na sua formação, o médium pode a vir a conhecer melhor as entidades que vai incorporando, assim como o aprendiz de etnografia vai aprendendo e procurando modelar seu *self etnográfico* com o passar do tempo. O desenrolar do processo é que vai comunicando se o *desenvolvimento* é adequado ou não, mas também vai modelando esse outro *self*, que é habilitado social e cosmicamente para incorporar espíritos, e o que é social e cosmicamente habilitado(a) a ser chamado *etnógrafo* ou *etnógrafa*.

Autores contemporâneos, como Ehler Voss, Emily Pierini e Gustavo Chiesa, contribuíram com relevância para refletir sobre a relação entre as agências de mediunidade e da antropologia. Voss (2014) apresenta uma interessante reflexão sobre as controvérsias em torno da categoria médium no século XIX e no campo chamado estudos midiáticos. O autor menciona a provocadora analogia de Ioan Lewis associando as agências de xamãs e antropólogo(a)s. A abordagem interessante de Voss é relevante para sociedades em que o fenômeno da mediunidade emerge de situações que envolvem indivíduos. Em sociedades que têm sido consideradas *holísticas*, como o Brasil, outros aspectos dessas analogias podem ser pertinentes, particularmente a experiência vivida coletivamente para ser e ser reconhecido como um médium. Relevante aqui é o que Pierini (2016, p. 20, tradução minha) observa:

Ao discutir mediunidade, os meus interlocutores costumavam posicionar cuidadosamente o que se pretende ser mediunidade no Vale em relação a categorias utilizadas noutras religiões mediúnicas ou grupos Espiritualistas. Como um instrutor de médiuns salientou, ao contrário do Espiritismo e do Espiritismo Anglo-saxônico, os médiuns do Vale não estão interessados em fornecer provas de uma vida após a morte, nem os rituais implicam comunicação com os espíritos do falecido, nem fazem leituras psíquicas. Se perguntar a um médium norte-americano sobre mediunidade, ele relataria poderes mentais, telecinesia, psicocinese, e assim por diante. É cultural”, disse ele. Outros rejeitaram firmemente a utilização da categoria de “possessão”.

Pierini e Chiesa, ainda e a partir das suas pesquisas no Brasil, contribuíram para abordar particularmente os fatores condicionantes que nos levam a segregar ou a incluir a nossa sensibilidade nas etnografias que escrevemos. Ao contrário de ser a *voz do nativo* ou *pôr-se no lugar do outro*, o que se pretende aqui é pensar no ofício – como Pierini (2016, p. 26) define a partir do seu trabalho de campo no Vale do Amanhecer – procurando estabelecer um *terreno comum*, onde se possa estar e pensar em conjunto com o outro sobre a experiência de campo compartilhada. Além disso, Pierini (2016, p. 46) considera como uma prioridade da sua atitude etnográfica “reeducar” o seu “próprio corpo a tornar-se hábil nesta forma de saber”.

Já Chiesa (2020) menciona um evento durante o seu trabalho de campo num centro da Umbanda no Brasil. Convidado a desenvolver a sua mediunidade como *aspirante*, numa sessão, teve *sensações corporais* de que tomou consciência. Os espíritos reconhecem essas sensações como a aproximação de uma entidade espiritual disposta a incorporar. É entregando-se ou estando disposto a *receber* a entidade que torna possível o evento de incorporação. Chiesa contudo menciona que se recusou a continuar com esse tipo de experiências. No seu relato sobre eventos de trabalho de campo, numa referência relevante ao que considera problemático, Chiesa (2020) menciona observações sobre o seu receio de “perder o controle”:

[...] “houve vários momentos” em que tentei “descuidadamente não sentir ou participar em nada, tentando apenas observar, registar e “recolher” o que acontecia nas “giras” ou em qualquer outra atividade da casa, como se fosse possível estabelecer uma separação clara entre participação e observação, entre agir e prestar atenção ou, dito de outra forma, entre estar no mundo e conhecer o mundo. (CHIESA, 2020, p. 228)

Curiosamente, uma tal tentativa de separação – derivada da ausência de um verdadeiro compromisso ontológico com o outro [...] – significava, na opinião dos médiuns e líderes do terreiro, que eu não tinha sido capaz de deixar a Antropologia no “exterior”. (CHIESA, 2020, p. 229)

Rigorosa epistemologicamente, a *sensibilidade nativa* denunciou uma *invasão* da antropologia como ilegítima e/ou inadequada ao *processo de aprendizagem do aspirante*, ou tudo o que lhe impedia um “envolvimento prático, direto e sensível com o que ali se passava” (CHIESA, 2020, p. 229). E talvez ao contrário de Voss (2014), que tentou abordar a questão da mediunidade do ponto de vista do seu carácter controverso, a mediunidade é uma disposição heurística que ajuda a pensar quão intransitiva pode ser uma concepção ideologicamente racionalista do conhecimento.

Assim, quando me juntei à Gira da Baixinha não tinha qualquer intenção de aprender sobre mediunidade na Umbanda, nem de explorar *fronteiras* espirituais. Queria, talvez de uma forma simplista, compreender como os processos de associação e de articulação entre esses umbandistas e daimistas eram configurados. Minhas disposição e motivação eram digamos *Geertzianas*: recolher e interpretar *dados* sobre a dinâmica e a gramática da *cultura* do Daime, a fim de *interpretar e de compreender o texto cultural* que foi composto pela minha coleta. A antropologia no início dos anos de 1990 era diferente da que partilhámos hoje. Na altura, não havia nenhum perspectivismo ameríndio, *afecções*, ou um antirrelativismo consolidado, como condicionamentos de análise. Isso, para efeitos

do que aqui pretendo, é fundamental, porque projeta e consolida a convicção de que existe uma correspondência entre aquilo que conhecemos no meio acadêmico, limites e horizontes do ofício, como condicionadores de uma atitude, das nossas iniciativas e prioridades de vontade no campo, e das competências que são cultivadas na chamada formação acadêmica para a pesquisa.

Disposicionados diferentemente, tanto Chiesa como Pierini concordaram em passar por processos de iniciação formal. Embora, sim, no meu trabalho de campo, eu tenha sido estimulado a tomar o Daime, ninguém, no entanto, me propôs *desenvolver a minha mediunidade* antes do evento que reporto neste artigo. Ou seja, a minha experiência foi completamente incidental e imprevisível. E a minha disposição para *render-me à experiência*, ou seja, deixar-me levar para onde a entidade, ou energia, ou dispositivo mental, como preferem, me levou, contrasta com as obras de Chiesa e Pierini, porque, afinal, negligenciei esse acontecimento de conhecimento na minha dissertação motivada por uma condução acadêmica convencional e reificante.

Em suma, não é a singularidade da minha experiência ou o quanto ela me capacita ou me permite dizer verdades, ou falar pelo outro, que está em jogo. Mas um ativismo epistemo-ontometodológico, que espero, irá estimular a considerar essas experiências como centrais para a *produção de conhecimento*, tal como os dados sobre outros e as contribuições teóricas e analíticas que *incorporam* dos autores que leem, algo como seu *capital trajetorial*.

4 “Capitais”: etnográficos e mediúnicos

Repercutindo Bourdieu e sua economia simbólica, *capitalizei* minhas experiências etnográficas na constituição de uma relação que pensava ser consistente com o(a)s daimistas, e desprezei por muitos anos a potência educativa, criativa e etnográfica da abordagem das minúcias do fluir dessa relação, que agora tento resgatar.

Nesse sentido, procuro resgatar também uma perspectiva de Tim Ingold, de que processos relacionais em sociedade são fundamentalmente dispositivos para “educar a atenção” (INGOLD, 2015). Nesses processos relacionais, incluo minha observação da vida dos chamados cientistas, categoria sociopolítica da qual poderia ser considerado membro, e seus desdobramentos. Por outro, considero que reviver textualmente essas experiências suscita – de forma muito substancial – pensar sobre estratégias e mecanismos de seleção do que é ou se torna relevante etnograficamente nos documentos que produzimos.

Talvez se poderia diagnosticar a Antropologia tal como a conhecemos e constituímos, como *multiesquizofrênica*, vivendo entre ser uma ciência, uma arte, uma filosofia *com as pessoas*, um empreendimento educacional, etc. Alguém poderia argumentar que esses são *diferentes devires* constituídos pelo fluxo da *vida* do(a)(s) antropólogo(a)(s) para a *vida* da antropologia. Esses *eus* (ou *selves*), que uma pessoa ou um campo de conhecimento pode experimentar são incorporados à vida das pessoas de maneiras diferentes.

Não tenho aqui espaço para fazer uma profunda ou extensa comparação entre elementos da formação do médium ou do etnógrafo. Afinal, esse pedaço de texto é apenas uma provocação. Mas devo dizer que há um aspecto central, é que se você quer ser médium, assim como se você quer ser etnógrafo(a), muitas vezes, precisa *se entregar para*

a *experiência*. E um ponto importante dessa *entrega* do ponto de vista do(a) etnógrafo(a) é a *qualidade da disposição do aprendiz* em conviver com as pessoas com quem faz pesquisa e sobre/com quem quer elaborar análise. A *formação* em grande parte é voltada para constranger essa entrega, particularmente quando evoca o estatuto do *distanciamento*, que tratarei mais à frente.

Parece importante considerar sempre tanto os constrangimentos quanto as imponderabilidades, circunstâncias, contingências e conveniências de todos os tipos de interlocução que estabelecemos, e que condicionam o ser e o ofício da etnografia. Além de ser relevante que exista uma correspondência no texto etnográfico, outro aspecto relevante é como tratamos as *experiências dos outros*, e mais quando somos envolvidos por sua lógica e implicações.

E, parafraseando Malinowski, são os imponderáveis da vida do(a) etnógrafo(a), ou parte das experiências que se desdobram no que Márcio Goldman chamou provocativamente de “religião dos antropólogos” (GOLDMAN, 2006). E se associa de certa forma com o que Rita Laura Segato, referindo-se a como antropólogo(a)s têm reificado as experiências de seus colaboradores de pesquisa projetando-as num texto *racionalizante*, evoca como a importância de tomar essas experiências consistentemente. Ou seja, considerando que podem ser eventualmente irreduzíveis a categorias analíticas (SEGATO, 1992), mas que, digo eu, não deveriam talvez serem irreduzíveis à evocação biográfica no texto.

Essas experiências *nativas da vida etnográfica* afinal são de certa forma desdobramentos de uma espécie de adesão e disposição às contingências e às circunstâncias *incorporadas* das relações com, e mesmo da vida do outro, e tomadas como conhecimento instrumental *do, e para, o mundo* (GEERTZ, 1978). Assim, as experiências de pesquisa se desdobram muitas vezes de processos de *adesão* e/ou *contra-adesão*. Não se trata de tomar a adesão ou a contra-adesão como condições de posicionamento, mas sim de abordá-las como eventos analíticos, potencialmente fundamentais para subsidiar uma autorreflexividade ou uma abertura de horizontes de diálogo.

Essa reflexão evoca um aspecto problemático da formação em pesquisa, quando esta estimula e condiciona a consistência da análise ao chamado distanciamento. O distanciamento, tal como aprendemos em disciplinas metodológicas, permitiria controlar e evitar o envolvimento e o percurso no campo como *dependentes* dos vínculos estabelecidos. Assim, como *condição de cientificidade*, o distanciamento permitiria abordar eventos de forma a poder *observá-los* e *analisá-los*.

Mas o fato é que, em campo, pesquisadore(a)s vivem experiências que não podem ser consideradas isentas das tensões e das implicações da aproximação intensa. Essas são pessoais e intransferíveis, com as pessoas com as quais precisa(m) estabelecer a convivência, eventualmente de 24 horas por dia, e, às vezes, durante meses a fio. Qualquer expectativa de poder *distanciar-se* está sujeita a todo e qualquer condicionamento, e um dos mais centrais é a reciprocidade.

5 Reciprocidade e Distanciamento

No fluxo da reciprocidade do campo, as relações são em geral constituídas por um jogo de expectativas e frustrações, esse jogo se desdobra tanto na fluência da presença no campo quanto na evocação etnográfica dessa fluência. Por essa razão, a fragmentação “estar lá”/“estar aqui”, que particularmente Geertz (2002) procurou explorar, da forma que muitos têm tratado o assunto é a rigor inconsistente e demasiadamente literal. Uma das principais objeções que considero aqui é que o *estar aqui* não deixa de ser um *estar lá*, já que não tem sentido se não evoca eficientemente o *que aconteceu lá*.

Em suma, o critério para enunciar que se está aqui é muito problemático e literal porque parte de uma fenomenologia restritiva, particularmente da operação da imaginação. Para um pesquisador que escreve sobre sua vida no campo, em forma de descrições racionalizantes ou narrativas que evocam os eventos vividos, há certamente uma projeção e uma rememoração do que foi, e do que é, o estar lá, embora reconfigurado, presente na memória e na imaginação.

Contribuindo para essa reflexão, Paul Ricoeur (1977) aborda o tema da “função hermenêutica do distanciamento”, argumentando que o distanciamento é com efeito um atributo tácito da *obra* elaborada. Ou seja, ao elaborar de forma organizada uma perspectiva sobre a experiência que fundamenta, nesse caso, a produção de um texto referencial – seja um relato de eventos, ou da trajetória reflexiva – produz-se aqui implicitamente um distanciamento radical. Ou seja, o texto não é a *experiência*, embora se possa afirmar que produzir o texto é uma experiência de distanciamento, e, a meu ver, suficiente.

Um desdobramento desse argumento sugere que um real engajamento no jogo das relações torna insustentável esse distanciamento no campo. E que um *dever distanciado* do *outro* se sobrepõe ao distanciamento inerente à produção do texto evocativo correspondente. Ou seja, aplicar a densidade epistemológica de distanciar-se *no campo* e *no texto* implica *duplo distanciamento*, que acaba, ao fim e ao cabo, consolidando um certo descomprometimento conveniente com a própria experiência da convivência e da relação, e que se poderia chamar de uma atitude metodológica *blasé*. O que seria considerado inconveniente para a fruição dessa atitude *blasé* seria denunciado e desqualificado na fruição acadêmica dos textos produzidos. Por outro lado, ser consistente com essa experiência é levar a cabo os desdobramentos dessa experiência, que inclui também as incomodações, as tensões e os estranhamentos vividos, como fazem Chiesa e Pierini que mencionei.

No mesmo sentido, me reporto aqui a uma pertinente interrogação de um dos pareceristas deste texto:

[...] *seria possível produzir um texto não distanciado e que pudesse ser entendido como uma continuidade da experiência de campo? (?, incluída por mim). Nesse sentido, borrar a fronteira entre “estar lá” e “estar aqui”, como sugere o autor, possibilitaria, a meu ver, pensar o próprio texto etnográfico como uma “extensão” da observação participante, ou seja, uma outra forma (certamente diferente da vivência em campo, mas nem por isso menos potente) de participar, imaginar e se relacionar com a experiência vivida.*

Sem querer dar respostas ou resolver a interessante interrogação, colocaria a equação em duas variáveis desafiadoras: uma, o desafio etnográfico, cada vez mais presente no mundo para a antropologia, de que os nativos estão lendo e escrutinando as etnografias

elaboradas “sobre eles”. Ou seja, uma das *fronteiras* entre “campo” e “texto” pode estar sendo superada. O segundo desafio etnográfico a meu ver é explorar a consistência e os desdobramentos da *mediação autoral* entre experiência vivida e texto. Ou, explorar o “estar aqui/estar lá” como evocação de condicionamentos e de *fronteiras epistemológicas* consolidadas por esses condicionamentos, buscando um texto performático, que procure expressar – esteticamente “aberto” – interrogações e dilemas que o campo e a escrita nos colocam.

6 Relações Etnográficas

Apropriadas de formas diversas e controversas, e por diferentes espaços e estilos de reflexão, definições fenomenológicas de etnografia têm sido problematizadas. Na apresentação da coletânea *Theatrum Ethnographicum: campo, experiência, agência* (GROISMAN, *et al.*, 2012, p. 11), interroguei o que é afinal a etnografia:

Um gênero da literatura acadêmica? Um método? Um “produto” do ofício? Deve ser “autoral”? Daqui? De lá? Experiencial? Interpretativa? Polifônica? Tudo isso e muito mais? Tem dono? Quem é o dono? O que afinal representa, sintetiza ou encerra? Uma “coleta de dados”? Um “diálogo”? Uma “interlocução”? Uma “experiência”? O drama e a dor dos “deslocamentos”? Ou seria apenas a demonstração de uma “autoridade”? Enfim...

Essa *indeterminação* nos permite talvez um contorno e tomar a *categoria* etnografia como um *dispositivo*, cujo enunciado inspirado por Foucault seria: um *recurso comunicacional* que é evocado por seus comunicantes conforme supõem de que sua substância é composta, e como deve tomar forma.

O que importa nessa reflexão é que o *dispositivo* “etnografia” desencadeia jogos de vínculos, estratégias de comunicação e poder. Estes, por sua vez, se desdobram em relações *disposicionadas*, simétricas ou assimétricas – com outros seres encarnados ou desencarnados (inclusive autore(a)s e pares), com lugares, coisas e textos, e *condicionadas* pela abordagem escolástica. E, ao que parece, foram as inflorescências etnográficas, seus desafios e suas implicações disposicionais que, de certa forma, fundaram a *efervescência* epistemológica e ontológica da antropologia contemporânea. Para conviver *empaticamente* com essa efervescência é que talvez a flexibilidade e a reflexividade possam nos descondicar dos constrangimentos dos convencionalismos e das reificações.

7 Uma Ontologia (re)flexível(va)

Termino com uma breve, imperfeita e provisória formulação do que estou chamando de *ontologia (re)flexível(va)*. Devo dizer que elaborei a categoria a partir do convite para participar daquele Workshop em Cologne e, assim, por sua *juventude*, merece ainda mais trabalho e exploração como proposta epistemológica.

Na tradição da filosofia eurocentrada, as tendências que condicionaram as perspectivas que se consolidaram na história foram todas afirmativas de um modelo cognitivo do ser e do não ser. Mesmo quando consideraram o conhecimento empírico

e a experiência, vincularam suas afirmações a forças imanentes, como Durkheim o fez, somente reconhecendo eventualmente a transcendência, quando associada ao que eu chamaria de uma *força*, – ou *monodivindade orgânica* – o social.

O que penso ser o desafio contemporâneo é pensar em ontologias que se entrecruzem e que reconheçam uma *pluriconistência*. Ou seja, que não é possível considerar uma ontologia mais consistente ou mais verdadeira. Nesse sentido, penso que devemos considerar que, diante das experiências aqui mencionadas, uma consideração seria a do que são as circunstâncias e as conveniências pessoais que nos fazem aderir a uma perspectiva sobre o ser e o mundo, o que permitiria tornar a interrogação ontológica um processo dinâmico e dialógico, nesse sentido, reflexivo e flexível. Essa reflexão não seria voltada para a produção de afirmações, mas para a manutenção de uma atitude sempre interrogativa. Esse não seria um princípio original na ciência ocidental, mas também não se vincularia a uma expectativa de produção de uma verdade, mesmo que provisória. A atividade do etnógrafo, assim, seria um permanente, efetivo e descondicionante ativismo epistemológico, que, ao invés de buscar respostas, estimularia a interrogação.

Um princípio crítico e reflexivo toma em conta condicionamentos e domesticações acadêmicas que nos fazem agir e pensar conforme alguns parâmetros e não outros. Condicionados, ou não, aderimos a esses parâmetros fazendo deles critérios para selecionar e julgar enunciados e estabelecer vínculos e lealdades acadêmicas com teorias, modelos ou pessoas. Esses critérios se organizam numa episteme pessoal, reflexo de outras epistemes compartilhadas. A uma episteme, mesmo a mais singular, correspondem uma ontologia e uma cosmologia.

Uma consideração sobre “como se chega ao conhecimento” corresponde a uma formulação do que é o mundo e de como ele funciona. Se acredito que um conhecimento aceitável é resultado da aplicação sistemática de *um método científico*, acredito também que o mundo é substancialmente alcançável como *fenômeno*, por meio da aplicação de técnicas de experimentação e de acumulação de dados e informações. Essas ontologias e cosmologias *cientificistas* estabelecem um *protocolo a priori*, para o qual se torna suficiente a aplicação de um critério “materialista” para obter o conhecimento. Essa que faço aqui também é uma reificação, um recurso heurístico para problematizar uma atitude intelectual que não é genérica ou universal, mas que condiciona outras escolhas e desdobramentos, conforme prosseguir.

Como na escolha de modelos e autores com os quais trabalhar e com quem compartilhamos aceitação ou pertencimento, estamos estabelecendo uma cadeia de autoridades que se desdobra numa *rede de interlocução*. Para ser aceito nessa rede de interlocução, é necessário demonstrar que a nossa adesão ao modelo ou ao pensamento do autor é consistente. E também que deve produzir desdobramentos sociais e políticos, que nos habilitam ou não a compartilhar espaços e bens, como posições acadêmicas, seus respectivos prestígio, salários e financiamentos de pesquisa. Esse sistema de prestígio e de ascensão é, a meu ver, deletério para a formulação de ontologias e cosmologias “no campo da academia” que de fato reflitam o que vivemos e com quem convivemos na pesquisa empírica.

Ainda, a rigidez de uma fé numa ontologia “fechada” com uma *atitude cientificista* se desdobra no próprio tratamento analítico do campo. Goldman (2003), um dos autores que se preocupou com essa questão de forma muito evocativa – com o que eu chamaria de seus *tambores antropológicos*, mais recentemente retoma a discussão sob outro olhar. Ao “estimular a *incorporação* de ideias compartilhadas” e “ressaltando especialmente a crítica acadêmica (racionalizante) ao uso e sentido do conceito nativo “afroindígena”¹⁸, ele considera tomar a ontologia como “linha de fuga”. Nesse sentido, em publicação recente, Goldman (2021) retoma a reflexão sobre “a relação afroindígena” (GOLDMAN, 2014) para considerar a noção de “abertura ontológica” (GOLDMAN, 2021, p. 14). Indaga de certa forma recorrendo a uma subjetividade individualizante: “Como atuar nesse mundo sem ter que julgá-lo? O que evidentemente implica um mundo no qual agir e um saber sobre como nele atuar”. Então, *atuar no mundo* para etnógrafo(a)s implica viver *dilemas etnográficos*, nesse caso, entre o fugir ou o enfrentar? Se enfrentar for a escolha, uma *atitude ontológica fechada*, embora possa reduzir os custos de projeção numa escolástica medíocre, parece fechar outros horizontes.

Pode ser grande o custo pessoal de não ascender às posições acadêmicas mais prestigiosas, ou de não receber financiamentos de pesquisa quando não compartilhamos convencionalismos. Mas penso que a consistência (e a credibilidade) do que fazemos em Antropologia está diretamente ligada a quanto nossos critérios e parâmetros permitem o *reconhecimento* empírico e analítico das *factualidades dos outros*, mesmo que a princípio resistamos a tomá-los como plausíveis. A isso estou chamando de ontologia (re)flexível(iva). Ou seja, uma ontologia que se autoquestiona permanentemente, ou seja, reflexiva, e que abre espaço para que *outras* ontologias possam se expressar e *com elas dialogar*, e mesmo transformar os critérios ontológicos que praticamos.

Aqui não estou criando nada novo, estou apenas projetando em outras categorias analíticas a disposição daimista, de certa forma pragmática, contida na noção de *ecletismo evolutivo*. Esse *princípio método-epistemológico* permitiu que hoje os daimistas que conheço em minha própria cidade, e, nesse particular, devo mencionar o nome de uma liderança local, Enio Staub, fizeram novas configurações. Sob sua liderança, o que era chamado sua *igreja daimista* converteu-se num *centro cerimonial*. E, embora ainda estando ligado ao centro principal do Santo Daime, Staub vem articulando há alguns anos o que ela conclama como uma “aliança dos povos da floresta”. Nessa aliança, Staub, com os demais participantes de seu agrupamento, tem estabelecido relações sociais, políticas, econômicas e cerimoniais com grupos indígenas e não indígenas, tanto com aqueles que utilizam plantas e substâncias psicoativas, os Guarani de Santa Catarina, os Huni Kuꞑ, da região da fronteira do Brasil com o Peru, os Wixárika e o Fogo Sagrado de Itzachilatlan, do México, quanto com outros grupos que não utilizam essas substâncias, como os Koi-San, da Namíbia. Ou seja, arrisco: interlocutores aqui e acolá se organizam em horizontes abertos ao diálogo, sem se apegarem a, ou imporem, suas próprias plausibilidades.

Pensar uma ontologia (re)flexível(iva) de certa forma repercute, mas não refaz com outras palavras, a ideia de *pluralismo ontológico*, particularmente de Latour (2013) e Descola

¹⁸ Como um dos pareceristas anônimos sintetizou de forma interessante a proposta de reflexão deste texto e sugeriu a recorrência.

(2013), que é ainda a meu ver renitente em preservar uma convivência não dialógica e não flexível entre ontologias diferentes. O que parece é que Latour e Descola com a ideia de manter um pluralismo empático – e não uma articulação dialógica – configuram uma resistência academicista – e, por incrível que pareça, *moderna* – à ideia de ecletismo. Nesse sentido, a meu ver, a ideia de reconhecer um pluralismo ontológico, embora um ponto de partida, não avança no sentido de se desdobrar consistentemente nas relações que etnógrafo(a)s estabelecem com seus interlocutores e *incorporação ontológica*.

Uma proposta de uma ontologia (re)flexível(iva) muito menos propõe ecletismo como princípio do que, muito mais, estimula o diálogo. Não se trata de tornar-se eclético, mas de não restringir as próprias concepções ontológicas a um purismo modernista. Tomar em conta que o ofício etnográfico e suas implicações epistemológicas requerem muitas vezes não apenas reconhecer o pluralismo, mas também a possibilidade de incorporação de ideias compartilhadas pelo menos aquelas que emergem da experiência do campo.

Uma ontologia (re)flexível(iva) é, a meu ver, o que motiva e consolida o que se poderia chamar de *nova fase dialógica* na sociedade contemporânea. Numa outra formulação, se o *cientista* está convicto de sua ontologia, se tem certeza que o mundo é como ele pensa que é porque o conhecimento produzido assim comunica a ele. Se sua forma de ver e fazer lhe garante uma posição estável e próspera, dificilmente vai querer considerar o que estou apresentando aqui. Mas se pensarmos que faz parte do papel do pesquisador instabilizar e desafiar certezas e condicionamentos, talvez eu possa ter alguma esperança de que minhas interrogações não são estéreis.

Agradecimentos

Agradeço aos participantes do Workshop “*Skill and Scale in Transnational Mediumship*”, Cologne 2018, por suas contribuições e reflexões, e, em especial a Ehler Voss, Martin Zillinger e Marcello Múscari pelo convite e viabilização. Agradeço também pelos interessantes comentários dos pareceristas anônimos da Ilha, que leram o texto original e que procurei considerar para esta versão. E final e especialmente, o meu muito obrigado aos (às) daimistas com quem compartilhei o campo e a vida.

Referências

- BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. London: Chandler publications, 1972.
- BLAKE, Terence. Pluralist Flexi-Ontology (Deleuze, Lyotard, Serres, and Feyerabend). *In*: BOTSCHAN, Peter; BURNS, Chris; HUTCHINGS, Peter (ed.). **The Foreign Bodies Papers**. Sydney: Local Consumption Publications, 1981. p. 55-66.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CAMARGO, Cândido P. **Kardecismo e Umbanda**. São Paulo: Pioneira, 1961.
- CHIESA Gustavo R. A sua religião é a Antropologia: histórias e (des)caminhos de um antropólogo-aprendiz em um terreiro de Umbanda. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 215-236, 2020.

- DESCOLA, Philippe. **As lanças do Crepúsculo**. São Paulo: Editora Cosac-Naify, 2006.
- DESCOLA, Philippe. **Beyond nature and culture**. Chicago: Univ. Press, 2013.
- FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. In: CONFERÊNCIA XXX: SONHOS E OCULTISMO, Rio de Janeiro: Imago, 1933. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 1933.
- GEERTZ, Clifford. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GEERTZ, Cliflord. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.
- GOLDMAN, Márcio. A relação afroindígena. **Cadernos de Campo**, São Paulo (1991), v. 23, n. 23, p. 213-222, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v23i23p213-222>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- GOLDMAN, Márcio. Alteridade e experiência: Antropologia e teoria etnográfica. **Etnográfica**, [on-line], v. 10, n. 1, p. 161-173, 2006.
- GOLDMAN, Márcio. Nada é igual: variações sobre a relação afroindígena. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 1-39, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1678-49442021v27n2a200>. Acesso em: 7 jul. 2021.
- GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. **Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. Revista De Antropologia**, [s.l.], v. 46, n. 2, p. 423-444, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012003000200012>. Acesso em: 20 maio 2020.
- GOULART, Sandra Lucia. **Contrastes e continuidades em uma tradição Amazônica: as regiões da Ayahuasca**. 2004. 315p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2004.
- GROISMAN *et al.* **Theatrum ethnographicum: campo, experiência, agência**. Florianópolis, SC: EdUFSC, 2012.
- GROISMAN, Alberto. **Eu venho da floresta: ecletismo e práxis xamânica daimista no céu do Mapiá**. 1991. 282f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas, Florianópolis, SC, 1991.
- GROISMAN, Alberto. Mediumship and *Multispiritualism* in an Amazonian Daime Religion. Unpublished manuscript resulting from a review of a paper originally presented at the 17th World Congress of the International Union of Anthropological and Ethnological Sciences, Manchester, UK – 6-10 August 2013.
- GROISMAN, Alberto. The Spirit of Malinowski. Preamble presented at Other Worlds, Other Bodies? Ethnography, Experience and Epistemological Embodiment. In: PANEL 115, 16th EUROPEAN ASSOCIATION OF SOCIAL ANTHROPOLOGISTS BIENNIAL CONFERENCE 2020 – ISCTE, University Institute of Lisbon and ICS – Institute of Social Sciences, University of Lisbon, 21-24 July 2020. **Anais** [...]. Lisbon, 2020. (Online Conference)
- GROISMAN. O fim da Ayahuasca? (pelo menos como conheci a bebida e seu uso nos anos 1980s): saberes e transformações. **Revista NUPEM**, UEP, [s.l.], v. 13, n. 28, 2021.
- INGOLD Tim. O Dédalo e o Labirinto: caminhar, e educar para a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul.-dez. 2015.
- INGOLD, Tim. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, 2002.
- KARDEC, Allan. **O livro dos médiuns, ou, Guia dos médiuns e dos evocadores: espiritismo experimental**. 71. ed. [Tradução de Guillon Ribeiro da 49. ed. francesa]. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 2003.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

- LATOUR, Bruno. **An inquiry into modes of existence: an anthropology of the moderns.** Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 2013.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento Selvagem.** Campinas: Papirus, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1984 [1922].
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Um Diário no Sentido Estrito do Termo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1997.
- MOREIRA, Paulo; MACRAE, Edward. **Eu Venho de Longe: Mestre Irineu e seus companheiros.** Salvador: EDUFBA, 2011.
- PIERINI, Emily. Embodied Encounters: Ethnographic Knowledge, Emotion and Senses in the Vale do Amanhecer's Spirit Mediumship. **Journal for the Study of Religious Experience**, [s.l.], n. 2, p. 25-49, 2016.
- PIERINI, Emily. **Jaguars of the Dawn: Spirit Mediumship in the Brazilian Vale do Amanhecer,** New York; Oxford: Berghahn, 2020.
- RICOEUR, Paul. A função hermenêutica do distanciamento. *In:* RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. p. 43-57.
- SANTOS, Graciellen de Moura. **Fenômenos mediúnicos no Santo Daime: um estudo sobre o transe de incorporação na igreja daimista de Mãe Baixinha.** 2016. 191p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil, 2016.
- SEGATO, Rita Laura. Um paradoxo do relativismo: o discurso racional da antropologia frente ao sagrado. **Religião e Sociedade**, [s.l.], n. 16, n. 1-2, p. 114-135, 1992.
- VARGAS, Eduardo Viana. **Antes Tarde do que nunca: Gabriel Tarde e a emergência das ciências sociais.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, out. 1996.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, [s.l.], v. 14, n. 18, p. 225-254, 2004.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- VOSS, Ehler. A Sprout of Doubt. The Debate on the Medium's Agency in Mediumism, Media Studies, and Anthropology. *In:* SCHLEHE, Judith; SANDKÜHLER, Evamaria (ed.). **Religion, Tradition and Popular in Asia and Europe.** Bielefeld: Transcript, 2014. p. 205-244.

Alberto Groisman

Professor Titular Aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina, Pesquisador do Heal-Network for the Ethnography of Healing e da Rede Espiritualidade, Saúde, Incorporação, Etnografia (INCT) Brasil Plural.

Endereço profissional: PPGAS-UFSC, Campus Trindade, Florianópolis, SC. CEP: 88040-900.

E-mail: groisman.a@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6691-8744>

Como referenciar este artigo:

GROISMAN, Alberto. Incorporação Etnográfica: pesquisa, mediunidade e ontologia (re) flexível(iva). **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e80654, p. 68-94, janeiro de 2022.

Aprendizados: uma reflexão sobre os lugares da Antropologia da Educação na formação de cientistas sociais

Ceres Karam Brum¹

¹Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Resumo

Neste trabalho pretendo refletir sobre as potencialidades do ensino de Antropologia da Educação na formação de cientistas sociais na atualidade. Meu argumento de uma Antropologia como educação dialoga com o entendimento de Ingold (2008; 2018) sobre a Antropologia como um processo educativo que envolve múltiplos aprendizados. Nesse sentido, proponho uma discussão sobre as características dos processos de ensino/aprendizagem e a formação de pesquisadores que se dão nos cursos de Ciências Sociais. A análise ocorrerá a partir de minha experiência como docente da disciplina de Antropologia da Educação, para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Rio Grande do Sul, Brasil, entre 2006 e 2021, tendo como contraponto minha também experiência de ensino de Antropologia da Educação para os cursos de Pedagogia e Educação Especial do Centro de Educação da UFSM. Esta discussão igualmente ocorrerá a partir de minha atuação como pesquisadora e orientadora de pesquisas em nível de graduação e pós-graduação em Antropologia da Educação.

Palavras-chave: Educação. Aprendizado. Ciências Sociais. Formação.

Learning: a reflection on the places of the Anthropology of Education in the training of social scientists

Abstract

In this work, I intend to reflect on the potential of teaching Anthropology of Education in the training of social scientists today. My argument for an anthropology as education dialogues with Ingold's (2008; 2018) understanding of anthropology as an educational process that involves multiple learnings. In this sense, I propose a discussion about the characteristics of the teaching/learning processes and the training of researchers that take place in Social Science courses. The analysis will take place from my experience as a professor of the subject of Anthropology of Education, for the Licentiate and Bachelor of Social Science courses, and the Postgraduate Program in Social Sciences at the Federal University of Santa Maria (UFSM) – Rio Grande do Sul, Brazil, between 2006 and 2021, having as a counterpoint my experience also teaching the Anthropology of Education for the Pedagogy and Special Education courses at the UFSM Education Center. This discussion will also take place from my work as a researcher and research advisor at the undergraduate and graduate level in Anthropology of Education.

Keywords: Education. Apprenticeship. Social Sciences. Formation.

Recebido em: 28/03/2021

Aceito em: 16/08/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Percursos e Memórias

No livro *Anthropologie comme éducation*, Tim Ingold (2018) desenvolve um amplo debate sobre as dimensões educativas da Antropologia. Grande parte do livro nos remete a um conjunto de conferências proferidas pelo autor na Université de la Bretagne, cujo tema Antropologia e educação é pensado em diálogo com o pensamento de John Dewey.

O debate a que se propõe remonta a momentos anteriores e perpassa boa parte da produção do autor Tim Ingold para quem, após exercer o *métier* de antropólogo por 50 anos e ensinar por pelo menos 40, a Antropologia não se reduz a um campo do conhecimento a estudar e ensinar, mas “a educação em sua constituição mesma” (INGOLD, 2018, p. 9). Ao abordar o cenário dos cursos de Antropologia em que ocorre a recepção do saber antropológico descrito nos manuais da disciplina, Ingold percebe, para além de um lugar de transmissão, um local criativo em que se rememora o saber dos predecessores, para se ir mais além, logo: um trabalho educativo desenvolvido com cumplicidade entre o autor/professor e seus estudantes. Mais do que isso, para Ingold, a Antropologia, no atual cenário universitário, pode inverter “as torres de ébano”. Ela tem um papel emancipador (INGOLD, 2018, p. 93-94), uma vez que é capaz de mostrar as relações de poder subjacentes para as hierarquias tradicionais de saber e de questionar as razões universais e a objetividade empírica sobre as quais repousam.

Em um texto anterior, Ingold (2008) menciona a Antropologia como educação no contexto da distinção entre Antropologia e Etnografia. Efetua a crítica ao primado da etnografia como método e de suas distorções em relação ao fazer antropológico. Para o autor:

O que realmente distingue a antropologia [...] não é um estudo do todo, mas um estudo com (*sic*). Antropólogos trabalham e estudam com as pessoas. Imersos no seu ambiente de atividade conjunta, eles aprendem a ver as coisas (ou ouvi-las ou tocá-las) e, nesse sentido, eles são seus professores e companheiros. Uma educação em antropologia, portanto, faz mais do que fornecer-nos o conhecimento sobre o mundo – sobre as pessoas e suas sociedades. É algo que educa a nossa percepção do mundo e abre os nossos olhos e mentes para outras possibilidades de ser. (INGOLD, 2008, p. 82)

A segunda proposição de Ingold, alguns anos antes, me conduziu a um primeiro questionamento sobre o ensinar/fazer antropológico na atualidade, dos quais os principais resultados, em diálogo com Suzana Cavalheiro de Jesus, foram divulgados em Brum e Jesus (2018)¹. Naquele momento, não se tratava propriamente do trabalho de campo e

¹ Trata-se do artigo “Antropologia como educação: um diálogo sobre experiências de ensino da antropologia em cursos de formação de professores e seus desafios”, publicado em 2018 pela *Revista em Ciências Sociais da Unisinos*.

de seus impasses (conforme a segunda proposição de Ingold), mas dos investimentos e reflexões que, como educadoras, realizamos em termos dos significados de aprender Antropologia – exatamente o que o autor desenvolve no seu livro *L'anthropologie comme éducation* (2018).

É nessa perspectiva, levando em consideração um possível extrapolar dos já bastante intrincados processos de transmissão do saber antropológico, na formação de cientistas sociais, e de questionamentos sobre os possíveis lugares de uma reflexão sobre uma educação para a Antropologia, nos cursos de formação de professores no Brasil, que gostaria de refletir sobre o que denomino de aprendizados.

Tentarei desenvolver esta reflexão a partir de um percurso singular. O do meu próprio estranhamento e encontro com o espinhoso problema da formação de antropólogos/cientistas sociais que vem passando minha trajetória de formação e atuação profissional na UFSM, onde atuo há 16 anos como docente/pesquisadora.

A Universidade Federal de Santa Maria, concebida em 1960, inaugurou a interiorização do ensino superior no Sul do Brasil. Santa Maria está situada no centro do Rio Grande do Sul. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, Santa Maria possuía 282.123 habitantes. É considerada uma cidade médio porte e de grande influência na região central do estado, especialmente em termos educacionais, já que congrega, além da UFSM, vários outros centros universitários e faculdades.

Meu encontro com Santa Maria e a UFSM ocorreu na década de 1980, mais precisamente em 1987, quando ingressei no curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Permaneci na UFSM até 1999, cursando também Licenciatura em História e os Mestrados em Educação e Integração Latino-Americana. Meu retorno a Santa Maria ocorreu em 2005, após a conclusão do doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para ingressar como docente no Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação da UFSM.

Penso que algumas palavras sobre a minha formação em Antropologia são importantes. Contar uma história, no dizer de Ingold (2018, p. 25), possui uma função educativa não pelo conteúdo narrado, transmitido por um código de informações que o narrar engendra, mas pela significação encontrada por quem a escuta, que estabelece correspondência com suas experiências e história de vida.

Se isso é verdadeiro, ao narrar como me “tornei antropóloga”, desejo reencontrar os traços do sentido dessa escolha que se fez tardiamente e que se refletem em minha prática docente e em percepções do campo de conhecimento antropológico. Talvez esse narrar possa ecoar também nos corações e mentes daqueles que, como eu, partiram de outros campos do conhecimento e que foram de alguma forma seduzidos pela antropologia, seus legados e possibilidades.

Meus primeiros contatos com a Antropologia se deram pelas bordas. Como mencionei anteriormente, não possuo graduação em Ciências Sociais. Cursei uma disciplina de Antropologia Cultural na Licenciatura em História e foi seguindo suas pistas que desejei cursar um doutorado em Antropologia Social, no qual tudo era novo para mim. Em alguns anos de aprendizado formal, tangenciei a teoria antropológica clássica e contemporânea, antropologias específicas, pesquisa de campo e, como de praxe, concluí esse ciclo com a apresentação de uma etnografia. Tive colegas muito generosos, excelentes professores

e um orientador que superou todas as minhas expectativas, com quem tive e continuo tendo muito a aprender e a trocar. Fizemos inclusive trabalho de campo juntos, como parte desse processo educativo².

Apesar do entusiasmo mencionado, reconheço que foi um processo sofrido. Eu não me sentia segura. Tinha medo de expressar minhas opiniões em sala de aula, vergonha de dizer, besteira embora todos tentassem me estimular a falar. O campo foi sempre uma espécie de terapia para minhas incertezas e meu melhor aprendizado. Eu me sentia tão perto dos informantes, parecia entender o que diziam e queriam me ensinar. Estava com eles e penetrava em seus mundos. Isso me estimulou a refletir e me propiciou segurança para me construir como antropóloga.

O final do doutorado, com a defesa da tese, deixou um vazio e a saudade de minha primeira experiência no exterior – o doutorado sanduíche, a vida na Maison du Brésil de Paris³. Com sua conclusão por meio do rito de passagem de tornar-me antropóloga (no meu caso com a defesa da tese), veio a pressão de encontrar um trabalho, passar em um concurso, investir em ser professor/pesquisador. A oportunidade se concretizou exatos seis meses depois em um concurso para professor no Departamento de Fundamentos da Educação em que investi, já durante o processo seletivo, nas relações entre a Antropologia, a História e a Educação⁴.

Analisando minha trajetória formativa e as opções de trabalho, que apresento a seguir, percebo que tal trajetória se enquadra no perfil descrito por Oliveira (2017). O autor, no artigo “Uma Antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação”, se refere a antropólogos que sofreram processos de conversão à Antropologia (OLIVEIRA, 2017, p. 245). Baseado na classificação de Sanabria (2005, p. 88-89), ele menciona três sinais inequívocos para sua identificação, quais sejam: 1) a aquisição de um olhar antropológico; 2) a análise antropológica vinculada à capacidade de relativizar o próprio ponto de vista; e 3) a fala e a escrita qualificadas. Para Oliveira (2017), tais sinais se reverteriam em “marcas de conversão”, que se reverteriam na sua atuação, ocasionando:

Essas “marcas de conversão” possivelmente se fariam presentes no modo como tais profissionais passariam a perceber o objeto educacional a partir da formação acadêmica adquirida na antropologia. Esse grupo acaba, portanto, por visibilizar uma dada compreensão acerca das finalidades e potencialidades da

² Destaco, nesse sentido, a coorganização do livro “Expressões da cultura gaúcha” com Ruben George Oliven e Maria Eunice de Souza Maciel, lançado em 2010 pela editora da UFSM.

³ Muito marcante nesse processo foi o estágio de doutorado no exterior, com a experiência de pensar a construção de identidades regionais no Brasil a partir do estágio em Paris. O diálogo com Anne-Marie Thiesse da École des Hautes Études em Sciences Sociales e École Normale Supérieure (que supervisionou a pesquisa) foi fundamental para o estreitamento de laços entre a antropologia, a história e a educação nas pesquisas sobre identidade regional e nacional. Destaco, nesse sentido, sua participação no Dossiê “Antropologia da Educação” que organizei para a *Revista Educação da UFSM* em 2009, com o artigo “Ensinar a nação pela região: o exemplo da terceira república francesa (THIESSE, 2009, p. 13-27).

⁴ Oliveira (2017, p. 233) se refere às dificuldades de mapeamento de uma Antropologia da Educação no Brasil, destacando a pulverização disciplinar dos docentes pesquisadores entre diversos departamentos nas universidades e a quase ausência de trabalhos nesse sentido. Ele propõe como recorte para esta análise a atuação nos programas de pós-graduação em educação, por meio dos dados coletados na Plataforma Sucupira e Plataforma Lattes. Segundo o autor, tais dados possibilitam: “[...] realizar reflexões mais amplas não apenas sobre o lugar da educação na agenda de pesquisa da antropologia, mas sim sobre qual o lugar da antropologia na pesquisa educacional brasileira” (OLIVEIRA, 2017, p. 325).

antropologia, uma vez que a passagem de um campo teórico e epistemológico para outro não se dá sem dissonâncias. Parece haver aí uma compreensão de que a antropologia poderia oferecer chaves analíticas relevantes às discussões travadas no campo educacional, ou ainda que através de suas ferramentas metodológicas ela possibilitaria outras aproximações com o objeto de investigação. (OLIVEIRA, 2017, p. 246)

Iniciei meu trabalho na UFSM em dezembro de 2005, após uma longa greve que nos obrigou a permanecer em sala de aula até fevereiro de 2006. Desse primeiro semestre, recordo a carência que percebi ao trabalhar com as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia da Educação, ofertadas para os cursos de Pedagogia e Educação Especial e, mesmo nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) desses dois cursos, de uma discussão mais antropológica sobre educação. Sentia falta de uma reflexão que extrapolasse e se contrapusesse a algumas propostas que considerava fragmentadas inspiradas nos Estudos Culturais, que discutiam, por exemplo, cultura dos surdos e inclusão escolar sem levar em consideração a perspectiva desses sujeitos e suas opiniões.

Como sugere Gusmão (2008), ao analisar as relações entre Antropologia, Estudos Culturais e Educação os debates sobre cultura são centrais nas análises contemporâneas sobre educação. Um de seus problemas, porém, se cinge ao entendimento e às representações que se tem da Antropologia e da atuação dos antropólogos para além de seus muros. Aqueles que se definem como praticantes dos Estudos Culturais – se é que é possível pensarmos em sua configuração no Brasil no dizer de Ortiz (2004, p. 123) – criticam a Antropologia como uma ciência eternamente marcada por sua origem colonialista, sem levar em consideração a história da disciplina e suas possibilidades teórico-metodológicas, na esteira da proposta de Tosta e Rocha (2009).

Apesar das dificuldades encontradas, de ser uma voz solitária da Antropologia e de suas potencialidades, no Centro de Educação da UFSM, em que os professores/pesquisadores possuíam outras opções para pensar cultura escolar, o ano de 2006 foi animador em termos das relações entre Antropologia e educação. Havia um conjunto de debates que vinham se processando em nível nacional dentro e fora dos cursos de pedagogia e que, naquele momento, alcançaram o Centro de Educação da UFSM por meio de uma proposta de reforma do PPC do curso de Pedagogia que, sem dúvida, decorreu da publicação da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, ampliando a atuação do pedagogo, conforme estabelece o seu artigo 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1)

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, ampliou a atuação do pedagogo para espaços não escolares voltados para a docência, como em hospitais e nas escolas indígenas (artigo 5º, §1º), por exemplo. Essa ampliação implicou igualmente a alteração do *corpus* teórico metodológico e prático do curso, passando a Antropologia a fazer parte

dos já clássicos Fundamentos da Educação (História, Sociologia, Filosofia e Psicologia). Assim, a Resolução passou a estabelecer um conjunto de modificações na formação dos pedagogos, como o previsto nos incisos I e II do seu § 2º:

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, **o antropológico**, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p. 2)

Foi nessa perspectiva que propus a criação da disciplina de Antropologia da Educação para se somar aos demais fundamentos da educação, conforme ementa que apresento a seguir:

Antropologia da Educação

EMENTA: Concepções e objetivos do ensino da Antropologia Social, suas inter-relações com as demais ciências sociais e sua especificidade teórico-metodológica. A Antropologia da Educação. Cultura, identidade e educação. Abordagem antropológica da cultura escolar, a partir de uma perspectiva multicultural abrangendo a discussão das questões de gênero, etnicidade, sexualidade, na construção da nação brasileira, em relação às suas peculiaridades regionais. Antropologia da criança. A educação como sistema simbólico, memórias, histórias, mitos e ritos referentes aos processos de ensino e aprendizagem. O relativismo e o etnocentrismo nas sociedades contemporâneas, no contexto educacional.

Apesar dos esforços do próprio Departamento de Fundamentos de Educação que votou pela aceitação da proposta, ela não foi aceita pela comissão que coordenava a reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, alegando a impossibilidade da implementação da disciplina em virtude da quase inexistência de docentes habilitados. O fato de ser a única antropóloga do Centro de Educação da UFSM pesou negativamente com relação à proposta e nem mesmo a perspectiva iminente do financiamento do REUNI foi suficiente para modificar a situação.

Em razão dessa negativa, as disciplinas de Antropologia da Educação e de Antropologia Aplicada à Educação Especial (para o curso de Educação Especial) foram concebidas como Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs). Ao longo dos anos de 2006 e 2009, elas foram oferecidas a ambos os cursos. Igualmente concebi uma disciplina para o curso de Especialização em Gestão Educacional, denominada Antropologia da Educação e Gestão Educacional, que ministrei durante os anos de 2008 e 2009⁵.

Meu objetivo com a concepção da Antropologia da Educação e, conseqüentemente, da criação de uma área ainda não existente na UFSM foi alavancar uma discussão sobre as possibilidades teóricas, metodológicas e temáticas da relação educação/antropologia no contexto da formação de professores. Nesse sentido, a disciplina foi configurada

⁵ Esta busca de um espaço de desenvolvimento da Antropologia da Educação no Centro de Educação resultou em um conjunto de interlocuções com pesquisadores de outras instituições de ensino superior, a participação em eventos nos GTs de Antropologia da Educação, bem como a organização do Dossiê Antropologia da Educação e sua publicação pela *Revista do Centro de Educação UFSM*.

de forma bem panorâmica cujo objetivo central era trabalhar com alguns conceitos antropológicos elementares, mas capazes de informar sobre a antropologia como campo de conhecimento e suas potencialidades de reflexão sobre a diversidade cultural e os processos educacionais, para além dos cenários de escolarização.

Rememorando o percurso desse processo de criação, é preciso reconhecer que a proposta era ambiciosa no sentido de configurar um novo campo disciplinar em um cenário bem demarcado historicamente. Apesar de uma legislação que conferia o aporte legal da proposta, ao exigir a ampliação da área de fundamentos da educação, reconhecendo a importância das discussões da Antropologia na formação de pedagogos, o campo acadêmico, em suas configurações e articulações, foi refratário à proposta.

Neusa Gusmão (2016, p. 63), ao retomar a análise das relações entre antropologia e educação e a necessária centralidade das discussões sobre cultura nos cursos de formação de professores no Brasil, exemplifica acerca de alguns impasses. Ressalta que a obrigatoriedade da legislação que inclui as discussões sobre diversidade étnica no Brasil (Lei n. 11.645/2008) nos currículos escolares não é suficiente para garantir o avanço em termos da superação do racismo, apontando a necessidade de preparação do professor para implementá-la. Ao concordar com a autora, olhando a experiência vivida do reconhecimento da Antropologia como um dos fundamentos da educação (CNE/CP n. 1/2006) e de sua negativa de aceitação pelo CE/UFSM, saliento que temáticas curriculares e a inclusão de novas disciplinas em um PPPC devem “fazer sentido” não apenas para quem ensina, mas para os professores que queremos formar.

Nessa perspectiva, desejo começar a destacar alguns aprendizados resultantes da concepção e trabalho com as disciplinas de Antropologia da Educação no CE/UFSM. Um duplo aprendizado que me acompanhou nesse processo do “fracasso” da tentativa de implantação da Antropologia da Educação no Centro de Educação da UFSM: por um lado a percepção de que o ensino de Antropologia tem de estar conectado com suas possibilidades de pesquisa, o tempo do estranhamento, da realização de trabalho de campo e do reconhecimento de sua legitimidade na construção de conhecimento sobre educação e sobre a escola, entre outras questões – impossível em um ambiente dominado pelos estudos culturais. Por outro lado, percebi que a Antropologia da Educação auxilia na superação das dificuldades dos estudantes de se colocarem ativamente, de estabelecerem conexões em relação às temáticas discutidas sobre cultura em outras disciplinas formadoras da Pedagogia e da Educação Especial. Para Gusmão (2016), vale afirmar a necessidade de discutir a escola a partir de um enfoque antropológico como fundamental na formação de professores:

Na Antropologia, vista como Antropologia da Educação na formação de professores que querem ser também educadores, defende-se a necessidade de considerar a bagagem cultural do aluno e do professor, suas mentalidades em confronto e em interação com conteúdo formal e informal de aprendizagem, postas em contexto, vale dizer, no espaço social e datado em que se inserem, no qual vivem. Por esse meio, contribui-se diretamente com o processo educativo, pois não há um afastamento do campo educacional, mas compreende-se tal campo de modo total e integrado, como parte de um contexto social e político determinado, do qual também se é – professores e alunos – parte integrante. Supera-se, assim, o risco da redução da educação e do processo educativo à

escola e à ação educativa de natureza instrumental e ideológica. Caminha-se para além da escola e pode-se, então, recuperar a dimensão da cultura presente em diferentes mentalidades para entendê-la como processo e movimento no pano de fundo da história. (GUSMÃO, 2016, p. 64-65)

O delinear do lugar da Antropologia da Educação no percurso da formação de professores, apresentado por Gusmão (2016), se conecta com uma percepção apresentada por Ingold (2018, p. 37), para quem a educação encontra no habitar o mundo, chave para sua compreensão. Nessa percepção se valorizam processos não formais em que a agência do sujeito que aprende se transforma ao longo da ação ela mesma. Esse aprendizado é situacional, conforme nos ensina Jean Lave (2015, p. 39), e se baseia em um processo individuado de educação da atenção (INGOLD, 2010). Aprender é significado como situação vivida e introjetada como experiência.

No relato mencionado acima, relativo ao meu percurso na UFSM, em que desejei ensinar Antropologia da Educação, com o objetivo de estimular as reflexões dos professores em formação sobre educação como produção cultural e busca de alteridade, aprendi com a sala de aula e com a burocracia universitária experienciando cotidianamente os limites formais de um campo em construção, em suas potencialidades latentes. Uma educação forjada com a experiência de docência e de pesquisa.

E foi no fio da navalha entre o reconhecimento da necessidade formativa da Antropologia da Educação e sua recusa no CE/UFSM que prossegui, já que nesse mesmo momento se descortinava, em razão do projeto REUNI na UFSM e demais políticas públicas correlacionadas, outra possibilidade de diálogo: a criação do curso de Licenciatura em Sociologia e a estruturação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais no Departamento de Ciências Sociais. Nosso diálogo remonta à minha chegada na UFSM, quando ministrei a disciplina de História da Educação para uma turma criada para habilitar os egressos do bacharelado em Ciências Sociais, da UFSM à docência de Sociologia na educação básica, seguindo a exigência legal instituída pela Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da LDB/1996, incluindo a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

A criação do curso de Licenciatura em Sociologia foi um processo demorado e negociado na instituição, especialmente entre a Pró-Reitoria de Graduação, o Centro de Educação e o Centro de Ciências Sociais e Humanas, ao qual se vincula o Departamento de Ciências Sociais. O motivo principal se cingiu à distribuição de vagas docentes e ao monopólio dos cursos de formação de professores exercido pelo Centro de Educação. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Sociologia foi o resultado final dessa barganha por vagas docentes, com acomodação das disputas entre os departamentos, frente às particularidades necessárias para a formação de professores de Ciências Sociais, como indicado em trabalhos anteriores (BRUM; PERURENA; OLIVEIRA, 2014).

O PPC respeitou as configurações de campo já mencionadas de uma pretensa divisão de poderes e saberes acadêmicos em que o Centro de Educação, por meio de seus departamentos, concorria com as disciplinas didático-pedagógicas necessárias para a formação de professores e o Departamento de Ciências Sociais com as disciplinas teórico-metodológicas atinentes às Ciências Sociais. A exceção a essa divisão se processou com

duas disciplinas que ficaram lotadas no DCS: a Antropologia da Educação e a Sociologia da Educação.

A vinculação de ambas as disciplinas ao DCS se configurou em um importante diferencial do curso de Licenciatura em Sociologia em que, como consequência, parte da discussão sobre formação de professores de Sociologia passou a ser capitaneada por Cientistas Sociais de formação. Insisto sobre a importância dessa abertura na formação de licenciados para atuação no ensino médio, pois: situar a educação como tema caro às Ciências Sociais, em suas particularidades, resultou do reconhecimento que cientistas sociais tinham algo a dizer sobre ser professor, para além e em diálogo com o quadro das disciplinas ofertadas pelos demais departamentos que compunham o curso.

Nessa esteira, as reflexões sobre ensino de ciências sociais e formação de professores, desde a concepção do curso, estiveram atreladas ao Departamento de Ciências Sociais, embora boa parte do quadro docente não possuísse qualquer formação ou afinidade com as reflexões da licenciatura. A disciplina de Antropologia da Educação e minha própria inserção como docente, a partir de abril de 2009, ficaram vinculadas ao Departamento de Ciências Sociais. O terceiro aprendizado que destaco se inscreve nesta perspectiva: a discussão sobre formação de professores em Ciências Sociais deve obrigatoriamente incluir cientistas sociais. Esse, no meu entendimento, é um dos problemas corporificado pelo modelo 3 + 1, que se caracteriza pela separação entre a formação de bacharéis em Ciências Sociais e as adaptações didático-pedagógicas que conferem posteriormente o título de licenciado em Ciências Sociais, que deve ser ultrapassado.

Como corolário, a Antropologia da Educação na UFSM, que nasceu no Centro de Educação, com o objetivo de fundamentar a formação de educadores especiais e pedagogos passou a se configurar e a se projetar como campo disciplinar vinculado às Ciências Sociais e a seus cursos de bacharelado, licenciatura e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. A disciplina de Antropologia da Educação vem sendo oferecida anualmente como disciplina obrigatória para o curso de Licenciatura em Sociologia (que a partir de 2013 passou a ser denominado Licenciatura em Ciências Sociais) e como Disciplina Complementar de Graduação (DCG) para o curso de Bacharelado em Ciências Sociais.

Nesse sentido, a disciplina foi amplamente reconfigurada. Sua nova proposição, ao fomentar o diálogo entre a Antropologia e a Educação extrapolou a apresentação dos conceitos antropológicos e a justificação de sua aplicabilidade na formação de pedagogos/educadores especiais e problemas de pesquisa. Sua ambição, tanto na graduação como na pós-graduação em Ciências Sociais, passou a se cingir à constituição de um campo na Antropologia para pensar a educação como um problema de pesquisa e de ação caro aos cientistas sociais e, especialmente, aos antropólogos/antropólogos da educação estreitamente relacionada ao estudo da cultura.

2 A Antropologia da Educação no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSM

Revisitar esses anos de trabalho de concepção e desenvolvimento de Antropologia da Educação no Departamento de Ciências Sociais da UFSM não é tarefa fácil, sobretudo pelo conjunto de aprendizados propiciados ao longo desse processo que vem dialogando com os objetivos da formação de professores de Ciências Sociais entre 2008 e 2020. Exemplo disso foi a radical modificação na legislação que ensejou a criação do curso de Licenciatura em Sociologia (PPPC, 2009) (Lei n. 11.648/2008 que tornou obrigatória a Sociologia e a Filosofia no ensino médio) em relação à reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e à Base Nacional Comum Curricular. Destaco ainda a reforma curricular pela qual passou o curso em 2013, ocorrida após a primeira avaliação do Ministério da Educação (nota 4), que acarretou a modificação do nome do curso, mais adaptado à formação de professores em ciências sociais, bem como as reformas a que vêm sendo submetidos os cursos de licenciatura (2015-...). O curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UFSM voltou a ser avaliado pelo MEC em 2018, obtendo nota 5.

A Antropologia da Educação, já presente no PPPC de Licenciatura em Sociologia, continua a fazer parte do PPPC de Licenciatura em Ciências Sociais no 5º semestre de curso, juntamente com a Sociologia da Educação com o objetivo, conforme já salientado, de estimular as reflexões atinentes à educação como campo de estudo caro às Ciências Sociais e à formação de professores. Além disso, tal configuração curricular tem como objetivo efetuar a diferenciação da educação como problema sociológico, antropológico e suas interfaces.

A educação como corolário da cultura, em suas configurações, ocupa lugar central nas discussões de Antropologia da Educação. A disciplina se constitui como uma antropologia especial para discutir educação como cultura (BRANDÃO, 2002), aprendizagem, cultura escolar, métodos e configurações do campo, conforme objetivos e programa a seguir:

ISP1080 ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO (4-0)

OBJETIVOS: ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de: Refletir sobre algumas matrizes do conhecimento antropológico – como as noções de cultura, identidade, aprendizagem, gênero, etnicidade, diferença e diversidade cultural, etnocentrismo, relativismo e multiculturalismo – relativamente ao contexto educacional e escolar brasileiro, em que atuará como cientista social e educador. Abordar os temas diversos relacionados à inclusão escolar, educação indígena, ciências sociais no ensino médio em suas particularidades no Brasil, incluindo a análise das políticas públicas e da legislação.

PROGRAMA: TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES

UNIDADE 1 – ANTROPOLOGIA

- 1.1 – Por que estudar Antropologia da Educação em um curso de Licenciatura em Ciências Sociais?
- 1.2 – A Antropologia Social e a Educação interfaces e desafios.
- 1.3 – A Antropologia na Educação e a Educação na Antropologia.
- 1.4 – A antropologia da Educação como campo de conhecimento: caracterização mundial e brasileira.

1.5 – A especificidade da prática antropológica, o trabalho de campo e a etnografia.

1.6 – Etnografia da Educação.

UNIDADE 2 – CULTURA E EDUCAÇÃO

2.1 – Cultura, conhecimento, educação e aprendizagem.

2.2 – Os conceitos de cultura e civilização para a Antropologia da Educação.

2.3 – A Cultura escolar.

2.4 – Cultura e Identidade. Conceitos e interfaces nos processos educacionais formais e informais.

2.5 – Relativismo, etnocentrismo e educação. Os PCNs e o respeito à diferença cultural.

UNIDADE 3 – CULTURA ESCOLAR

3.1 – Criança, juventude e ritos escolares.

3.2 – Estigma, Inclusão, exclusão e aprendizagem.

3.3 – As Ciências Sociais no Ensino Médio. Escola, ensino e docência.

3.4 – Etnicidade e educação.

3.5 – Ações afirmativas no Brasil e o seu impacto na educação superior.

3.6 – Gênero, sexualidade, família, violência e educação.

A atual configuração do programa da disciplina já atende às exigências da reforma das Licenciaturas⁶, que vem sendo debatida na UFSM desde 2015. O ensino da Antropologia da Educação na Licenciatura em Ciências Sociais que objetiva potencializar a discussão da educação como um dos campos de estudo da Antropologia, ao dialogar com as demais antropologias presentes no PPPC, enfoca a história da Antropologia Social e Cultural como campos de conhecimento no que concerne à educação em seus desenvolvimentos específicos. As relações entre Antropologia e Educação são discutidas em escala mundial (ANDERSON-LEVITT, 2006) e brasileira (GOMES; GOMES, 2012) com o intuito de caracterizar não apenas sua especificidade da área em diferentes contextos históricos e geográficos, mas o movimento contínuo e dinâmico desses processos. A Antropologia da Educação é trabalhada como um campo em construção e pleno de disputas, especialmente as relativas aos embates teóricos, metodológicos e epistêmicos que caracterizam as relações entre a Antropologia e os Estudos culturais, ao focar a educação como uma ciência de serviço (GUSMÃO, 2008).

No Brasil, tal fato adquire dimensões epistemológicas importantes, pois permite que os estudantes percebam que os processos de construção de identidades nacional e regionais no Brasil são problemas educacionais de amplas dimensões. O tratamento historicamente dado ao racismo, que vem sendo invisibilizado ao longo do processo histórico brasileiro, por meio da ideologia da mestiçagem (MUNANGA, 2003), e as transformações relativas à educação indígena, às cotas sociais e raciais nas universidades brasileiras, que ocupam um espaço considerável nos estudos da nossa Antropologia da Educação, são bons exemplos das potencialidades desse trabalho na formação de professores de Ciências Sociais, entre outros.

⁶ Conforme preconizado na Resolução CNE/CP n. 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 8-12, em 2 de julho de 2015.

As discussões metodológicas ocupam um lugar importante ao longo da disciplina e têm por intuito desenvolver reflexões sobre as potencialidades da etnografia como método de investigação na escola, conforme propõem Amurabi Oliveira (2013) e Rockwell (2009), bem como o compromisso de uma vigilância metodológica proposta por Fonseca (1998). Fundamentalmente, a antropologia da educação deseja se apresentar como um espaço possível de estudo e pesquisa de processos de transmissão cultural, sejam eles formais ou não. Da necessidade de se relativizar, conforme aponta Manuela Carneiro da Cunha (2009b), o conhecimento científico como uma das formas de conhecer o mundo, mas não a única.

É nesse sentido que o investimento em reflexões sobre cultura, aprendizagem e educação é central na disciplina. De um lado, essas reflexões permitem aproximar a educação da cultura como um processo humano que acompanha nossa passagem pelo planeta, como ressalta Brandão (2002). Processos de habitar o mundo, como preconiza Michel Serres (2001), se relacionam à aprendizagem como viagem e marcha dinâmica.

Aqui está o preceito em resposta, mas não tire nada do corpo nu. Consequentemente, ele retém apenas seu treinamento, sua própria força, sua flexibilidade, suas capacidades, seu despertar adaptativo, sua linguagem, sua cultura, sua ciência: nada disso pesa nem vê; vá com o mais leve, isto é, o que você pode ou o que você sabe: isso é suficiente; então aprenda a sair. Pare de aprender. [...] E para sempre aprender, é sair. A bagagem mais leve não conta, não é visível, não pesa, pois o corpo a assimila [...] Viver tem como raiz e origem o verbo ter; quem viaja não tem nada; aqui está, então, bem estar. A palavra pedagogia significa esta jornada e o aprendizado eleva-se ensinando-se que se pode zombar de ter. (SERRES, 2001, p. 6-7, tradução nossa)⁷

Essa aventura descrita como habitar o mundo é a própria definição de educação mencionada por Ingold (2008) já destacada. Na Antropologia da Educação, a aprendizagem é deslocada de sua dimensão biológica (de mais ou melhor aparelhados para aprender) como decorrente de um processo de acumulação de representações, conforme preconizam os cognitivistas, para um investimento em suas dimensões situacionais que valorizam o sujeito em sua relação ecológica com o contexto desse aprendizado. Assim, aprendemos com a desconstrução dos estereótipos, de uma aprendizagem baseada na superação de estigmas como no concernente às percepções sobre a educação dos portadores de altas e baixas habilidades. Buscamos alternativas mais humanas valorizadoras de suas vivências, conforme propõe Ricardo Ross (1999).

Os processos de avaliação são processuais e contínuos, incentivando os estudantes a interpretarem e a criarem a partir das leituras dos textos propostos por mim e de temáticas escolhidas por eles, em aproximação com suas experiências de pesquisa, o que provoca muitas vezes desconforto e inquietação, porque o campo é ainda visto como algo mitificado e ritualizado. Essa ênfase na pesquisa e na escrita como aprendizados me levou

⁷ Do original: Voici donc le précepte en réponse, encore n'emenez rien de ce qui difere du corps nu. Par conséquent ne garde que son entraînement, sa force propre, sa souplesse, ses capacités, son éveil adaptatif, sa langue, sa culture, sa science: rien de cela ni pèse ni ne ce voit; pars avec le plus léger, c'est à dire ce que tu peux ou ce que tu sais: cela suffit; apprends donc pour quitter. Quitter pour apprendre. [...] Et apprendre toujours, consiste à partir. Le plus léger bagage ne compte pas, ne se voit pas, ne pèse pas, puisque le corps l'assimila [...] Habiter a pour racine et origine le verb avoir; celui qui voyage n'a plus rien; le voici alors bien force d'être. Le mot pédagogie signifie ce voyage et l'apprentissage élève l'être en l'enseignant qu'on peut se moquer d'avoir (SERRES, 2001, p. 6-7).

à concepção de uma disciplina complementar de Graduação, denominada Etnografia e Educação, e ao diálogo com a disciplina Ciências Sociais para o Ensino Médio (que extrapolam os limites deste texto).

Como aprendizados dessa experiência em curso e que se renova a cada semestre letivo, nesse cenário de fricção e de diálogo com estudantes e colegas de instituição, destaco a sensibilidade para a leitura de novos contextos formativos caracterizados por uma constante mudança de legislação e por processos de desumanização dos professores e da cultura escolar, corporificados em projetos como a Escola sem Partido. “Uma andorinha só não faz verão”, como diz o ditado popular. A formação de professores é um projeto coletivo descrito nos PPPCs e vivido por meio de múltiplas atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro e fora da universidade. Se posso falar em êxito no processo formativo na Antropologia da Educação, esse aprendizado se deu em função de um cenário de diálogo favorável com outras disciplinas e entre graduação e pós-graduação.

3 Notas sobre a Formação de Antropólogos no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSM

No que concerne a um investimento nas discussões a respeito de ensino/aprendizagem nos PPGs de Antropologia no Brasil, Oliveira (2017) efetua uma análise destacando a quase inexistência de um debate a respeito de educação:

Atualmente, [entre] os 24 programas de pós-graduação em antropologia que há no Brasil, apenas um possui uma linha de pesquisa explicitamente conectada com o debate educacional (Oliveira, A., 2015). Porém isso não significa que não haja antropólogos que se tenham dedicado à pesquisa educacional em diversos programas de pós-graduação, ou que não haja a elaboração de dissertações e teses voltadas para este debate; com relação aos pesquisadores é importante destacar que eles se encontram relativamente dispersos em alguns programas (Oliveira; Boin; Búrigo, 2016). (OLIVEIRA, 2017, p. 239)

Essa mesma realidade é, de certa forma, confirmada por Tosta, Maia e Silva (2020, p. 11) com relação aos PPGs de áreas afins na sua pesquisa, que se estendeu também para o que consideram áreas híbridas:

Para além dos Programas de Pós-graduação em Antropologia (PPGAs), é comum, no Brasil, programas híbridos que promovem a interface entre Sociologia e Cultura, História e Cultura, Sociologia e Antropologia etc. Nestes casos, a decisão foi a de buscar nesses outros programas as dissertações e teses que tematizaram educação/escola na linha de tempo definida pela investigação e cujos orientadores tivessem sido antropólogos. Acreditamos que, assim, não fugiríamos da questão central que norteou a pesquisa e sua abrangência. (TOSTA; MAIA; SILVA, 2020, p. 11)

Como primeiras conclusões, os autores apontam que:

[...] apesar de a produção acadêmica na área de Antropologia em diálogo com a Educação\Escola ter se intensificado nos últimos anos no Brasil, é necessária uma maior mobilização de pesquisadores e institutos de pesquisa em termos de um maior investimento nessa modalidade de investigação. (TOSTA; MAIA; SILVA, 2020, p. 14)

Apesar desse cenário, Oliveira (2017, p. 249) destaca a presença e a atuação dos pesquisadores nos PPGCS. Observo que é nesse contexto em que se insere o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSM.

O programa foi criado em 2008, no Departamento de Ciências Sociais, com a participação de professores dos campos de Sociologia, Ciência Política e Antropologia. Nosso desafio desde o começo do funcionamento do mestrado foi promover uma articulação interdisciplinar entre as três áreas, preservando ao mesmo tempo sua autonomia. Nesse sentido, a proposta de pesquisa e ensino em Antropologia da Educação foi bem recebida e articulada na linha de pesquisa Identidades Sociais e Etnicidade, que passou a se denominar Identidades Sociais, Etnicidade e Educação desde 2015, valorizando o interesse de pesquisas na área de cultura/aprendizagem/educação nas Ciências Sociais ao longo dos 13 anos de funcionamento do PPGCS/UFSM. Até o presente momento foram desenvolvidas 16 pesquisas de mestrado que, em sua totalidade, apresentam interfaces com a Antropologia da Educação, além de três orientações de doutorado em andamento. Apresento a seguir a relação de trabalhos de doutorado relacionados à Antropologia da Educação:

- 1) Renata Colbeich da Silva. Entrelaçando memória, antropologia e educação: etnografia e produção de conhecimentos de intelectuais indígenas em formação na UNIPAMPA. Início: 2019. Tese (Doutorado em ciências sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Ceres Karam Brum.
- 2) Fernanda Stoher Barbosa. Epistemes ameríndias na Universidade: a criação da disciplina Danças de Matrizes Indígenas no Curso de Dança Licenciatura UFSM. Início 2020. Tese (Doutorado em ciências sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Orientador: Ceres Karam Brum.
- 3) Amanda Silveira. Cor, corpo, coletivo: o movimento negro universitário vinculado à graduação em dança no Rio Grande do Sul. Início 2020. Tese (Doutorado em ciências sociais) – Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: Ceres Karam Brum.
- 4) Gabriela Franz. Interseccionalidades da epistemologia da criança: interação, percepção e imaginação na cultura de pares Início 2021. Tese (Doutorado em ciências sociais) – Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: Ceres Karam Brum.

No Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, a Disciplina de Antropologia & Educação⁸ vem sendo anualmente ofertada como disciplina optativa, tendo como principal objetivo colocar em diálogo os temas de pesquisas das dissertações, em processo de produção, com os autores e temáticas da Antropologia da Educação.

⁸ A nomenclatura das disciplinas que trabalham as relações entre Antropologia e Educação no DCS/PPGCS acompanha a tendência latino-americana dominante na atualidade (GUSMÃO, 2018) ao entender a educação como objeto de estudo da Antropologia, como outras Antropologias específicas (Antropologia da Saúde e Antropologia do Desenvolvimento, por exemplo). O nome Antropologia & Educação se deve a já existência de uma Antropologia da Educação nos cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, daí a escolha da nova nomenclatura para fins de identificação no quadro institucional, buscando evitar confusões no quadro da burocracia universitária. Vale assinalar que, a partir de 2019, o PPGCS começou a ofertar as disciplinas também para o curso de doutorado.

Nesse sentido, há uma intencionalidade na desconstrução do sinônimo educação/escolarização e sua aproximação do conceito de cultura (BRANDÃO, 1989; 2002) como processo partilhado e perpassado por múltiplos aprendizados (GOMES; LUCE; DEBORTOLI, 2010). Aí reside uma das dimensões da Antropologia como prática educativa, na perspectiva de Ingold (2018, p. 77), da qual a disciplina se apropria de forma consciente.

De uma forma mais aprofundada e problematizada do que na graduação, os estudantes, ao longo da disciplina, que se inicia com um panorama sobre a configuração atual da Antropologia da Educação no Brasil e no mundo (GOMES; GOMES, 2012; ANDERSON-LEVITT, 2006), são interrogados constantemente sobre as dimensões dos aprendizados presentes em suas temáticas de pesquisa, bem como sobre as potencialidades da etnografia como possibilidade epistemológica de construção de uma antropologia “com”. Desenvolvemos também discussões sobre uma pluralidade de processos educacionais, bem como um revisitar e atualizar os conceitos de cultura, identidade, etnocentrismo e relativismo cultural em relação, por exemplo, às temáticas da criança, da escola, de gênero, de sexualidade, de juventude, de nação, de região, de violência, de etnicidade, etc. com o intuito de produzir um constante estranhamento de mundo, algumas hipóteses de interpretação e, ainda, alguma pista de ação nesses cenários educacionais em mundos habitados, conforme refere Ingold (2018). O entendimento de disciplina se aproxima do de território determinado por fronteiras do conhecimento que possuem uma arquitetura interior, mas que deve constantemente ser tencionado e dialogar com a arquitetura exterior da universidade (INGOLD, 2018, p. 92).

Por fim, a questão das reflexões sobre docência, da formação de professores de ciências sociais em diferentes níveis, se apresenta como contraponto necessário no cenário de cultura escolar em que a disciplina e o campo se inscrevem. A incorporação dessa discussão, por um lado, se deu em virtude de um dar-se conta das possibilidades de trabalho dos cientistas sociais, mesmo bacharéis, especialmente nas universidades. Por outro lado, a percepção de uma carência efetiva nos cursos de pós-graduação no Brasil de uma discussão sobre a problemática da docência, de sua invisibilidade curricular nos PPGs, frente à obrigatoriedade dos estágios docentes dos mestrandos e doutorandos imposta pela CAPES e CNPq a seus bolsistas.

A seguir apresento as perspectivas de quatro pesquisadoras de mestrado da turma de 2013, na atividade de autoavaliação da disciplina de Antropologia & Educação para situar sua recepção e significados em sua formação:

Uma disciplina que não era de minha linha de pesquisa, mas que desde o início me interessou bastante. Estava sentindo falta do debate sobre educação, sobre escola, sobre crianças. Acredito que aqui encontrei o que faltava. Pensando em todas as aulas que tivemos, concluo que foi uma disciplina prazerosa. As aulas fluíam, os assuntos debatidos eram interessantes e provocavam muitas discussões. O único problema foi o tempo, ou melhor, a configuração, a limitação de tempo que nos era imposta. Não pela professora, mas por todo o sistema. Aquele era o tempo da aula, mas as reflexões certamente não se moldavam apenas ali, persistiam em outros espaços. Todos os debates realizados sempre me provocaram a pensar em algo relacionado ao meu projeto ou a pesquisas futuras que me interessam bastante! (Fernanda, 2013)

Dessa forma, aprender a etnografia na umbanda envolveu o treinamento da percepção para construir de forma mais precisa o meu objeto de estudo como a articulação entre corpo e mente

nas técnicas umbandistas de incorporação. Esse objeto tem como pano de fundo a educação nas dimensões do que venho discutindo nesse trabalho, mas antes, prescinde de uma definição e descrição detalhada. (Helaysa, 2013)

A opção pela escolha dessa disciplina no mestrado, inicialmente com a temática ferroviários e religião, não me pareciam estar muito relacionadas, mas visando o meu interesse pela disciplina escolhi cursá-la no mestrado. No decorrer da disciplina já percebi maneiras de inter-relacionar os textos com a temática de pesquisa, quando fiz a mudança de tema, o uso dos textos ficou cada vez mais nítido [...] Obrigada, prof. Ceres por compartilhar e transmitir o seu conhecimento de maneira agradável e atrativa, fazendo com que a aula de quarta fosse a nossa a busca pelo conhecimento de maneira leve, mas com muito mais interesse do corpo discente. Diferenciando-se das outras disciplinas as quais eram cansativas, nos fugia a concentração e o interesse em cada aula. (Trícia, 2013)

A disciplina Antropologia e Educação foi muito interessante para minha experiência pessoal e para meu trabalho acadêmico, através dela tive a oportunidade de conhecer antropólogos e pensadores que ainda não conhecia como: Tim Ingold, Ana Gomes, Elsie Rockwell entre outros. Também pude compreender melhor essa relação dos estudos antropológicos com a área da educação que até então não tinha tido contato. (Kézia, 2013)

A pluralidade temática das dissertações, teses e demais pesquisas relacionadas à Antropologia da Educação que tenho orientado e desenvolvido na UFSM é o resultado não apenas de uma abertura pessoal para o desafio de um caminho plural de pesquisa e ação, abraçado com meus orientados, que nos fez transitar da questão da educação indígena à discussão de identidades nacionais, regionais e etnicidade, passando pelo Movimento dos Sem Terra, depredação do patrimônio escolar, educação prisional, casa de estudante (BRUM, 2014), jogos, religião, ensino de sociologia/filosofia, aprendizagem, epistemologia e violência nos “processos formais de escolarização”.

Sobretudo, essa pluralidade se relaciona com uma aposta no ensino e com a configuração da Antropologia da Educação (graduação) e Antropologia & Educação (pós-graduação) e de uma antropologia da ação (BRUM; JESUS, 2018), em que a desconstrução dos limites da educação como campo é uma constante, conforme as falas acima demonstram. Por seu turno, meu percurso na UFSM com o ensino e a orientação de pesquisas em Antropologia da Educação, a concepção das disciplinas para graduação e pós-graduação e mesmo minha atuação como gestora e tutora do Pet indígena da UFSM, entre 2011 e 2015, bem como na qualidade de gestora (fui coordenadora do curso de Licenciatura em Sociologia/Ciências Sociais entre 2011-2016) igualmente incitou minha curiosidade sobre a situação da Antropologia da Educação em outros espaços formativos de graduação e pós-graduação. Na busca de um diálogo com os demais cursos de Pós-Graduação em Ciências Sociais e de Antropologia no Brasil, pois efetuei uma incursão no Portal da CAPES, com o seguinte questionamento: nos PPGCS no Brasil, como se configura o ensino de Antropologia/Antropologia da Educação?

Dos 23 programas consultados na área de Ciências Sociais, a grande maioria não apresenta disciplinas e/ou informações nesse sentido. Não encontrei nenhuma disciplina designada Antropologia da Educação/Antropologia & Educação nos seus quadros. No entanto, me deparei com algumas disciplinas relacionadas. Na Universidade Federal de Uberlândia: “Educação nas Ciências Sociais”; “Educação, cultura e cidadania” e “Ensino de Sociologia”; na Universidade Estadual de Londrina: “Sociologia do conhecimento escolar; Pressupostos para análise das disciplinas e os currículos” e “Os jovens e o saber:

fundamentos sócio-antropológicos da noção da relação com o saber”; na PUCRIO, a disciplina de “Cultura, Jovens e Novas Sensibilidades”; e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a existência de um Programa de Pós-Graduação denominado Sociedade e Educação (doutorado/mestrado). A consulta nos Programas de Antropologia efetuada no Portal da Capes mostrou um panorama similar e desanimador.

No entanto, como referi anteriormente, todos os programas de pós-graduação têm como exigência de seus bolsistas a realização de estágio docente na graduação sem haver uma preparação ou discussão nesse sentido. É preciso refletir sobre as contradições dessa “pretensão espontaneidade”, por meio de um olhar que denuncie a transformação que as universidades sofreram ao longo dos três séculos de sua história para reinventá-las como espaço educativo em que a Antropologia tem papel fundamental. Para Ingold (2018, p. 93, tradução nossa):

Como outras instituições públicas, as universidades oferecem alvos fáceis para o mercantilismo. Mas não há evidências de que os regimes de gestão que se arrogaram a atividade de controle do que eles chamam de “setor” (o “não” que eles dão ao que se tornou um mercado global lucrativo) medem bem as questões. Sua visão de curto prazo do ensino superior é limitada a índices de produtividade e índices brutos. O ensino é indexado à satisfação e empregabilidade do aluno, pesquisa sobre inovação e potencial comercial. Estes critérios nada têm a ver com a educação democrática e estão prestes a replicar a economia do conhecimento, com o enfraquecimento dos direitos civis e as desigualdades inerentes. A missão educacional, da qual as universidades herdaram o Iluminismo, sobrevive apenas na teoria de hoje⁹.

As digressões de Ingold fornecem um quadro que nos possibilita dialogar com a estrutura de ensino e pesquisa da pós-graduação no Brasil, em seus rígidos limites e perspectivas. A imposição do estágio nesse cenário exemplifica uma realidade no mínimo questionável e desejável de ser transformada, em que não apenas a universidade deve redefinir seus objetivos, mas também a educação deve ser restituída a universidade.

A configuração da cultura escolar para Perez Gomez (2001) se inscreve em um conjunto de interfaces, conflitos e contradições a que concorrem e interagem saberes, estrutura do campo científico e do conhecimento, de poderes políticos, econômicos e jurídicos, as “culturas” dos grupos envolvidos nesse diálogo e disputas, suas dimensões epistêmicas, apenas para citar alguns elementos dessa dinâmica em constante transformação que ocorre também na cultura universitária.

Os programas de pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil se caracterizam por uma formação/especialização “em conjunto e em diálogo” com a Sociologia e a Ciência Política. Cabe salientar que a formação se dá em termos da organização de disciplinas voltadas para a especialização, que se comunicam com a dissertação de mestrado/tese de doutorado.

⁹ No original: À l’instar d’autres institutions publiques, des universités offrent des cibles faciles pour le mercantilisme. Mais rien ne prouve que les régimes de gestion qui se sont arrogé l’activité de contrôle de ce qu’ils appellent “le secteur” (le non qu’ils donnent a ce qu’il est devenu un marché mondial lucratif) mesurent bien les enjeux. Leur vision à court term de la éducation supérieur se limite à des indices bruts de rang et de productivité. L’enseignement est indexé sur la satisfaction et capacité d’insertion professionnelle des étudiants, la recherché sur l’innovation et le potentiel commercial. Ces critères n’ont rien à voir avec l’éducation démocratique et sont sur le point de reproduire l’économie du savoir, avec l’affaiblissement de droits civiques et des inégalités inhérentes. La mission éducative, don’t les universités ont hérite des Lumières survit aujourd’hui en théorie uniquement (INGOLD, 2018, p. 93).

Nesse sentido, é preciso reconhecer que produzimos no Brasil uma cultura universitária que nos encerra em malhas disciplinares pouco maleáveis e que, de alguma forma, invisibiliza questões fundamentais nesses processos, cujo melhor exemplo é a questão do ensino, especialmente em espaços de pós-graduação. Formamos cientistas sociais/antropólogos sem que tenhamos um espaço no contexto de nossos programas de pós-graduação para pensar sobre sua formação, sobre a dupla dimensão pesquisador/professor e suas implicações.

Nossas instituições de fomento impõem aos programas de pós-graduação a obrigatoriedade de nossos estudantes realizarem estágios como docentes, sem oferecer qualquer formação/reflexão nesse sentido. Essa ausência de reflexão e/ou sua invisibilização nos coloca como corolário alguns questionamentos para pensar os processos de ensino/aprendizagem que me parecem extremamente importantes e que mexem com as fronteiras disciplinares da Antropologia e com as representações que possuímos da disciplina, desde seu interior como professores formadores, bem como de suas representações exteriores, conforme sugerem DaMatta (1987) e Fonseca (1998).

A falta de preparo e a ausência de um diálogo sobre como ensinar soam como mais um dos desafios de uma cultura classificatória e meritocrática da universidade que é altamente formalizada e ritualizada e que silencia “não por acaso” sobre questões fundamentais. Essa situação demonstra que a representação que temos da docência é algo menor, que os obstáculos colocados nos processos de aprendizagem formal são espontaneamente superados pelos fortes, porque eles possuem domínio de conteúdo e isso seria o suficiente no mundo acadêmico.

Rosana Pinheiro-Machado (2016), ao discutir sobre vaidade como uma característica da vida acadêmica, menciona a classificação entre “fracos” e “fodas” para trabalhar as representações distorcidas que produzimos sobre fracasso e sucesso na vida acadêmica e seus consequentes adoecimentos:

Os seminários e as exposições orais são marcados pela performance: coloca-se a mão no queixo, descabela-se um pouco, olha-se para cima, faz-se um silêncio charmoso acompanhado por um impactante “ãaaahhh”, que geralmente termina com um “enfim” (que não era, de fato, um “enfim”). Muitos alunos se sentem oprimidos nesse contexto de pouca objetividade da sala de aula. Eles acreditam na genialidade daqueles alunos que dominaram a técnica da exposição de conceitos. (PINHEIRO-MACHADO, 2016)

A discussão da autora é sintomática do adoecimento que vivemos na universidade brasileira e, para mim, diz muito sobre os processos de aprendizado e sobre o que acreditamos por formação, sobretudo nos cursos de formação de professores de Ciências Sociais, cuja escolha como área de atuação pressupõe o reconhecimento de sua tripla dimensão de ocupação, vocação e profissão, de quadros institucionais e disciplinares organizados nesse sentido, de investimentos e disposições individuais e coletivas para esse aprendizado, que se inscrevem em um cenário, por vezes, pouco oxigenado da cultura universitária. O ensino de Antropologia e as problematizações que decorrem do ensino de Antropologia da Educação são importantes nesse processo formativo tripartido.

Por seu turno, a aquisição do conhecimento antropológico nos cursos de Ciências Sociais, em termos da formação de antropólogos, se dá de uma forma igualmente

espontânea, já que grande parte do aprendizado da Antropologia ocorre no contexto dos trabalhos de campo como parte e inter-relacionados com esses processos de pesquisa, conforme ensina Ingold (2008). O autor destaca também esse caráter espontâneo do aprendizado do campo e critica o pouco tempo que dispensamos para ensinar essa dimensão da Antropologia, como processo educativo, já que passamos a maior parte do tempo em sala de aula a repetir teorias e a contar a história da antropologia (INGOLD, 2008).

5 Considerações Finais

Ao longo deste texto, tentei apresentar alguns contornos acerca da formação de antropólogos e de como as disciplinas de Antropologia da Educação e Antropologia & Educação tentam dialogar com esse processo na UFSM. De como foi possível concebê-las e desenvolvê-las em um campo de disputas de poderes e saberes. Nesse processo, a questão dos desafios, os significados e as características da formação em Antropologia na esteira de Fonseca (1998) foram parceiros, especialmente porque meu percurso foi desenvolvido de “fora para dentro” das Ciências Sociais, impondo constantemente o repensar sobre a utilização da etnografia em pesquisas educacionais por não cientistas sociais.

Esse descolamento e a deturpação da etnografia, mencionados por Fonseca, é igualmente criticado por Ingold (2008), que, por sua vez, propõe uma Antropologia em que prática e teoria se comunicam incessantemente, de forma situacional. Em que a Antropologia passa a se constituir em um processo educacional de amplo espectro que descentra e transforma visões de mundo e suas percepções éticas.

Sua perspectiva de uma Antropologia como educação perpassada por múltiplos aprendizados, que nomeia este texto, vem fortalecendo meu desejo de reflexão e de atuação sobre a formação de professores nos cursos de Ciências Sociais e tem me levado a interrogar igualmente sobre os processos de ensino/aprendizagem em seus contornos individuais e coletivos.

Lave (2015, p. 38) aborda a aprendizagem para além dos seus limites de um processo cognitivo e individual. Para ela, a aprendizagem é um fenômeno fundamental do qual o ensino pode ou não ser parte e que adquire principalmente a dimensão de produção de identidade, nos projetos de vida dos participantes em comunidades.

A dimensão disciplinar na Antropologia certamente nos impõe muitos desafios e fronteiras para o aprendizado. Um deles é o de imprimir espontaneidade e liberdade com reflexividade na sua formação. Um processo do desenvolvimento de *skills* (habilidades) que se processa a partir do trabalho de campo, corporificado em uma educação da atenção (INGOLD, 2010), para a diferença e sua interpretação. Outro importante desafio que certamente acompanha nossa tarefa de formadores é a do encantamento: de uma sedução para a descoberta de cenários culturais sem descuidar dos aprendizados sobre a responsabilidade ética e política da tarefa de interpretação e de atuação a ser realizada pelos antropólogos da educação que estamos formando.

Para além dos desafios da profissionalização e da precarização do mercado de trabalho, é necessário não perder a dimensão da educação como corolário da produção cultural

humana, para recuperar seu sentido antropológico. A Antropologia da Educação parece-me uma boa perspectiva de abordagem, um espaço privilegiado para essa recuperação da dimensão educativa da universidade. Finalizo a escrita deste texto com o desejo de continuar trilhando esse caminho no trabalho como docente/pesquisadora.

Referências

- ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. Les divers courants en anthropologie de l'éducation. Dossier Anthropologie de l'éducation, pour un tour du monde. **Éducation et Société**, [s.l.], n. 17, p. 7-27, 2006. <https://doi.org/10.3917/es.017.07>
- BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Primeiros Passos)
- BRANDÃO, C. Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 15 jun. 2014.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdfDOU. Acesso em: 7 jun. 2014.
- BRUM, Ceres karam. (org.). Dossiê de Antropologia da Educação. **Educação**, [s.l.], v. 34, n. 1, jan.-abr. 2009.
- BRUM, Ceres karam. (org.) Dossiê Educação Indígena: abordagem antropológica. **Revista Século XXI**, [s.l.], nov. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/seculoxxi/issue/view/623>. Acesso em: 30 maio 2018.
- BRUM, Ceres karam. **Programa de Antropologia da Educação**: PPC Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Santa Maria, RS, UFSM, 2014.
- BRUM, Ceres karam. **Programa da disciplina de Antropologia & Educação**: Disciplina Optativa para Mestrado em Ciências Sociais, 2013/2.
- BRUM, Ceres karam. **Maison du Brésil**: um território brasileiro em Paris. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- BRUM, Ceres. K.; PERURENA, Fátima C. V.; OLIVEIRA, Rubia. M. A construção e a implantação dos cursos de Licenciatura em Sociologia na UFSM. **Saberes em Perspectiva**, [s.l.], v. 4, p. 51, 2014.
- BRUM, C. K.; JESUS, Suzana C. Mito, diversidade cultural e educação: notas sobre a invisibilidade guarani no Rio Grande do Sul e algumas estratégias nativas de superação. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 44, Dossiê Cultura e Aprendizagem, p.201-227, 2015.
- BRUM, C. K.; JESUS, Suzana C. Antropologia como educação: um diálogo sobre experiências de ensino da antropologia em cursos de formação de professores e seus desafios. **Ciências Sociais Unisinos**, [s.l.], v. 54, p. 217-228, 2018.
- CARVALHO DA ROCHA, A. L.; ECKHERT, C. **Etnografia**: saberes e práticas. Porto Alegre: Iluminuras, 2011.
- CUNHA, Manuela C. Relações e dimensões entre saberes tradicionais e saberes científicos. *In*: CUNHA, Manuela C. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009a. p. 301-310.
- CUNHA, Manuela C. Cultura e culturas: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. *In*: CUNHA, Manuela C. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009b. p. 311-373.

- DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *In*: XXI REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, setembro de 1998. **Anais [...]**. Caxambu, 1998. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.
- GOMES, Ana; LUCE, Patrícia C.; DEBORTOLI, J. Experiência, Performance e Práticas de Aprendizagem. **Licere**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, jun. 2010. 26p.
- GOMES, Ana; GOMES, Nilma Lino. Anthropology and education in Brazil: possible pathways. *In*: ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. **Anthropologies of education**: a global guide of ethnographic studies of learning and schooling. Brooklyn NY: Berghahn Books, 2012. p. 111-130.
- GUSMÃO, Neusa M. M. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p.47-82, set.-dez. 2008.
- GUSMÃO, Neusa M. M. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. **Revista Antropológicas**, Ano 20, v. 27, n. 1, p. 45-71, 2016. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/688/425>. Acesso em: 29 maio 2019.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [2019]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/santa-maria.html>. Acesso em: 9 ago. 2020.
- INGOLD, Tim. Anthropology is not ethnography. **British Academy**, [s.l.], 2008. Disponível em: <http://proc.britac.ac.uk/tfiles/154p069.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan.-abr. 2010.
- INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n 44, Dossiê Cultura e Aprendizagem, p. 21-36, 2015.
- INGOLD, Tim. **L’anthropologie comme éducation**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2018.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista de História da Educação**, Campinas, 2001.
- LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 44, Dossiê Cultura e Aprendizagem, p. 37-47, 2015.
- MUNANGA, Cabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. *In*: MUNANGA, Cabengele. **Diversidade e Educação**: reflexões e experiências. [Brasília, DF]: MEC, 2003. p. 35-50.
- OLIVEIRA, Amurabi. Por que Etnografia no sentido Estrito e não Estudos do Tipo Etnográfico em Educação? **Revista FAEEBA**, [s.l.], v. 22, p. 69-82, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/751/524>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 233-253, set.-dez. 2017.
- OLIVEN, Ruben; MACIEL, M. E.; BRUM, C. K (org.). **Expressões da cultura gaúcha**. Santa Maria: editora da UFSM, 2010.
- ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. **Tempo Social**, USP, São Paulo, p. 119-127, julho de 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100007. Acesso em: 10 abr. 2019.

PEREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-19.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica. **Carta Capital**. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica/>. Acesso em: 24 out. 2019.

PORTAL CAPES. [2014]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br> Acesso em: 30 maio 2014.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica – Historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROSS, Paulo Ricardo. A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 15, jan.-dez. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.201>. Acesso em: 19 de agosto de 2019

SANABRIA, Guillermo Vega. **O ensino de antropologia no Brasil: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura**. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, UFSC., 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102383>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SERRES, Michel. **Habiter**. Paris: Le Pomier, 2011.

THIESSE, Anne-Marie. Ensinar a nação pela região: o exemplo da Terceira República francesa. **Educação**, [s.l.], v. 34, n. 1, Dossiê de Antropologia da Educação, p. 13-28, jan.-abr. 2009.

TOSTA, Sandra P.; ROCHA, Gilmar. **Antropologia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOSTA, Sandra; MAIA, Carla; SILVA, Weslei. Diálogos nas fronteiras: um estudo sobre educação e escola na antropologia brasileira. **EDUR Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e222229, 2020.

Ceres Karam Brum

Doutora e professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria.

Endereço profissional: Departamento de Ciências Sociais UFSC, Avenida Roraima, n. 1.000, CCSH II, prédio 74, 2º andar, sala 2211, Campus Camobi, Santa Maria, RS. CEP: 97105-900.

E-mail: ceresk@terra.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6152-8616>

Como referenciar este artigo:

BRUM, Ceres Karam. Aprendizados: uma reflexão sobre os lugares da Antropologia da Educação na formação de cientistas sociais. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e80341, p. 95-116, janeiro de 2022.

Ensinar Antropologia em Tempos Sombrios

Sônia Weidner Maluf¹

¹Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

Professoras e pesquisadoras em Antropologia ainda estão buscando compreender os efeitos que as recentes e rápidas transformações no cenário político e social do país produziram sobre o campo da educação – básica, superior e de pós-graduação. O objetivo deste artigo é fazer uma reflexão sobre essas mudanças a partir da experiência concreta como docente de antropologia na graduação e na pós-graduação. Nas últimas décadas, viveu-se um processo de expansão da antropologia, com a criação de novos programas de pós-graduação, disseminação de disciplinas de antropologia em cursos de graduação, criação de graduações em antropologia. Ao mesmo tempo, as políticas de inclusão no ensino superior e na pós-graduação e a criação das licenciaturas interculturais indígenas, entre outras, produziram desafios metodológicos, pedagógicos, epistemológicos para o ensino de antropologia que vinham impulsionando a produção de novos paradigmas para o nosso campo. As mudanças radicais nas políticas educacionais para o ensino básico, superior e para a pós-graduação, desencadeadas a partir do processo que desembocou no golpe de 2016 e na instauração de um governo de extrema direita em janeiro de 2018, instauraram um novo e difícil cenário para a antropologia, para as ciências humanas e para o campo científico de modo geral. O ponto de partida para se pensar possíveis formas de resistência é conceber a sala de aula e o espaço educacional como lugares não apenas de transmissão do conhecimento, mas de reflexão crítica, dialógica e desenvolvimento de potências de transformação social.

Palavras-chave: Ensino de Antropologia. Universidade. Golpe de 2016. Pandemia de Covid-19.

Teaching Anthropology in Dark Times

Abstract

Anthropology professors and researchers are still trying to understand the effects that the recent and rapid changes in the country's political and social scenario have had on the field of education – basic, higher and postgraduate. The purpose of this article is to reflect on these changes from the concrete experience as an anthropology teacher in undergraduate and graduate courses. In the last decades, there has been a process of expansion of anthropology, with the creation of new graduate programs, the dissemination of anthropology disciplines in undergraduate courses, the creation of degrees in anthropology. At the same time, the inclusion policies in higher education and graduate studies, and the creation of intercultural indigenous degrees, among others, produced methodological, pedagogical and epistemological challenges for teaching anthropology that had been driving the production of new paradigms for our country. field. The radical changes in educational policies for basic and higher education and for postgraduate studies triggered by the process that led to the 2016 coup of State and the establishment of a far-right government in January 2018, introduced a new and difficult scenario for the anthropology, for the humanities and for the scientific field in general. The starting point for thinking about possible forms of resistance is to conceive the classroom and the educational space as places not only for the transmission of knowledge, but for critical, dialogical reflection and the development of potentials for social transformation.

Keywords: Teaching Anthropology. University. 2016 Coup. Covid-19 Pandemic.

Recebido em: 23/03/2021

Aceito em: 12/08/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Ensinar Antropologia em Tempos Sombrios

Terça, 19 de agosto, foi a última aula do Curso Livre *Antropologia saúde e cuidados em tempos de pandemia*, para o qual fui convidada a participar como docente junto com outros colegas do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O curso livre foi a forma que a universidade encontrou inicialmente para dar continuidade às atividades de ensino na graduação durante o isolamento social provocado pela Pandemia de Covid-19¹. Foram dez semanas de aulas, cada uma abordando um tema específico ligado ao assunto geral do curso e com uma metodologia planejada e em parte improvisada para garantir a viabilidade de uma aula dada de modo remoto, utilizando uma plataforma oferecida pela universidade, que possibilitava dois espaços e tempos virtuais para a aula: um momento chamado síncrono, ou seja, a aula em tempo real e com a participação de professoras e estudantes na plataforma de reunião virtual, com em torno de 60 estudantes participando por aula; e um momento assíncrono, em outro espaço virtual, em que as monitoras do curso, estudantes de mestrado e doutorado em antropologia, disponibilizam os textos, *links* e outros materiais como vídeos e podcasts, além dos vídeos das aulas síncronas².

Para todas nós, professoras e estudantes, foi uma experiência totalmente nova, difícil, cheia de inesperados e com momentos muito gratificantes. O que poderia ser uma idealização inicial de que bastaria transpor tudo o que fazíamos presencialmente em sala de aula para a tela do computador foi aos poucos se desmanchando. O tempo passado *on-line*, fazendo uma exposição ou assistindo, é muito mais cansativo e extenuante do que em uma sala de aula tradicional; a precariedade das conexões produz interrupções na audição; muitos estudantes não têm equipamentos nem serviços de internet viáveis para assistirem integralmente uma aula. Somado a tudo isso, percebemos que o problema não era apenas a questão técnica, metodológica e pedagógica do ensino remoto, mas o fato de que estávamos todas e todos mergulhados em uma situação global de possibilidade de exposição ao vírus, de isolamento, medo, demandas de cuidado de pessoas próximas (filhos, pais ou avós idosos), e até mesmo de adoecimento e morte de familiares, amigos e colegas. Para muitos estudantes, as dificuldades de conexão e de acesso às aulas nem

¹ Participaram como docentes do curso Ednalva Neves, Luziana Silva, Márcia Longhi, Mônica Franch, Pedro Nascimento e eu. Tivemos em torno de 75 estudantes inscritas e uma média de frequência de 65 alunos por aula.

² O ensino remoto, adotado pelas escolas e universidades brasileiras durante a pandemia de Covid-19, não deve ser confundido com o Ensino a Distância (EaD), este com metodologias, pedagogias e tecnologias específicas já bastante elaboradas e consolidadas. Esse alerta é importante para que não se conclua apressadamente que a pandemia inauguraria uma nova era de ensino a distância.

eram o principal problema, mas encontrar meios de sobreviver, diante do fechamento de restaurantes universitários, restrições nas políticas de permanência e cortes de bolsas, perda de emprego, entre outros efeitos não só da pandemia, como também do acelerado processo de redução e de cortes nas políticas sociais, nos recursos para saúde e educação e da grave situação de crise social e política em que o país se encontra.

De certo modo, também em relação ao ensino, a pandemia amplificou uma situação que já vinha aparecendo no cotidiano de nossas atividades na universidade junto aos estudantes: a dificuldade de garantir condições isonômicas para todos em relação ao acesso às aulas, aos recursos de aprendizagem, livros, computadores, serviços de internet que possibilitassem pesquisas e consultas *on-line* de modo adequado e continuado. A grande inclusão no ensino superior e na pós-graduação vivenciada nas décadas anteriores precisou ser complementada com políticas de permanência que, ainda de forma muito incipiente e limitada, foram implementadas nas universidades públicas: bolsas, moradias estudantis, ampliação dos restaurantes universitários, espaços coletivos de estudo, auxílios variados. No entanto, foram essas políticas as que mais sofreram com os cortes e com a desestruturação do ensino público que se inicia com o golpe de 2016 e a aprovação da Emenda Constitucional n. 95, de dezembro do mesmo ano, que congelou os gastos com saúde e educação no país por 20 anos.

Junto com isso, as pós-graduações na área das ciências humanas e, particularmente na antropologia, têm sido alvo de uma política de cortes de bolsas e de recursos de custeio e de um processo de deslegitimação continuada por parte dos ministros que ocuparam o Ministério da Educação a partir de 2016.

Podemos dizer que o ensino de antropologia, em todos os níveis, tem vivido tempos sombrios, em que as bases mínimas de diálogo e de reconhecimento dentro do campo científico do país, que eram consideradas consolidadas ou em processo de fortalecimento, foram abaladas. Além disso, assistimos à implantação de políticas, através dos escassos editais e chamadas da CAPES e do CNPq, que, de forma geral, vão na contramão do que se entende por ciência e por campo científico no país, excluindo áreas inteiras da possibilidade de participarem dos editais, sob o critério absurdo de “áreas prioritárias”, conforme discutirei mais adiante. Adicionado a isso, um movimento pelas hostes mais radicais e fundamentalistas do governo de ataque às ciências humanas ganhou grande visibilidade midiática, reforçado pelo ativismo anticiências humanas e, particularmente, antiantropologia do ex-ministro da educação Abraham Weintraub. Não à toa, a antropologia se tornou alvo prioritário desse ministro e, em um momento anterior, de deputados da chamada bancada ruralista do congresso nacional. O projeto de destituição dos povos indígenas de seus territórios para favorecer o avanço do garimpo ilegal e de outras atividades extrativas e de pecuária sobre as terras indígenas vem se reorganizando há mais tempo do que o atual governo, e tentou mostrar sua força na CPI da Funai, em cujo relatório se aponta uma lista de antropólogos e professores de antropologia, indigenistas e lideranças indígenas a serem denunciados e perseguidos pelo Estado. Essa mesma bancada hoje compõe a base de apoio do governo no congresso nacional e ocupa cargos nos ministérios e nos órgãos de fiscalização, como o Ibama e a Funai³.

³ Uma das questões que emerge em relação ao avanço dos ruralistas, consolidado com a ocupação da Funai e do Ibama, entre outros órgãos e ministérios, por pessoas comprometidas com seus interesses, é a do exercício da profissão de

Todos esses acontecimentos reconfiguram e colocam novos problemas ao ensino de antropologia. Os impactos que a conjuntura social e a política que vivemos no Brasil nos últimos anos trouxe para o campo da antropologia mostram que esse é um campo do conhecimento que não está imune aos movimentos da história e aos processos políticos, econômicos e sociais mais amplos.

É preciso pensar o campo do ensino de antropologia não só a partir dos movimentos e das dinâmicas internos à área, de sua expansão e da criação de novos cursos ou consolidação dos já existentes ou a partir da trajetória intrínseca à disciplina, mas levar em consideração os impactos das mudanças históricas e das conjunturas específicas no ensino⁴. É difícil compreender a construção e a trajetória desse campo sem considerar fatores dessa história recente do país, em que o ensino de antropologia é afetado em diversas frentes: por meio das políticas de inclusão, nos conflitos relacionados às terras indígenas e na luta indígena pela demarcação e inviolabilidade de suas terras, nas políticas de reconhecimento e emergência de novos atores e sujeitos políticos reivindicando o acesso à universidade.

Em mais de três décadas de ensino na graduação e na pós-graduação, pude vivenciar e observar essas transformações de dupla entrada, internas e externas, no campo da antropologia brasileira. Parte de minha atuação como professora e pesquisadora aconteceu no Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atuei de 1986 a 1998, ano em que mudei para o Departamento de Antropologia da mesma universidade. E a partir de 1997, quando me vinculei ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAS) da UFSC.

É difícil, ao pensar em minha experiência de docência na antropologia, separar esses dois registros, o das demandas, dos processos e das dinâmicas internas ao campo e o das convocações e interpelações externas, dadas pelos acontecimentos extrínsecos como as políticas de financiamento, as políticas de educação e pesquisa, o maior ou menos investimento do Estado em ensino e pesquisa, os processos sociopolíticos e os debates nacionais – e mesmo internacionais.

É difícil separar as duas dimensões, na medida em que a dinâmica interna de crescimento e evolução do campo da antropologia acontece a partir de disputas e controvérsias teóricas, metodológicas, e até mesmo epistêmicas, que estão em conexão com o mundo extrauniversitário.

A seguir, trago algumas passagens de minha trajetória no ensino de antropologia que ilustram essa percepção. Nesses relatos, questões específicas de metodologias em sala de aula, modos de estruturação das diferentes teorias, abordagens dos conceitos centrais, dificuldades e obstáculos para a aprendizagem articulam dinâmicas internas ao crescimento do campo da antropologia no Brasil com os contextos políticos, sociais e econômicos do país e mesmo mundiais mais amplos.

antropólogo(a). Sem ser uma profissão reconhecida, com órgãos reguladores de seu exercício, é difícil garantir que os parâmetros e o código de ética do antropólogo definidos pela Associação Brasileira de Antropologia sejam respeitados por todos. Isso abriu a possibilidade para que grileiros e ruralistas interessados em ocupar as terras indígenas, ou que reivindicam a propriedade privada dessas terras, se utilizem do dispositivo do contralauado.

⁴ Para uma apreensão histórica e de balanço do tema do ensino de antropologia, ver Durham e Cardoso (1961), Vega Sanabria (2005), Grossi, Tassinari e Rial (2006), Oliveira (2017), Vega Sanabria e Duarte (2019), entre outros.

2 Para Além das “Escolas”

Grande parte do ensino dos clássicos antropológicos, em parte do ensino da antropologia contemporânea, é fundamentada na ideia de escolas de pensamento, que priorizam perspectivas e modelos explicativos ou interpretativos próprios e singulares, diferenciados, irredutíveis e mesmo impermeáveis à articulação com outras perspectivas. Essas divisões e categorizações certamente têm um papel na organização do processo de ensino da teoria antropológica, mas acabam em algumas situações sendo lidas como representação mecânica de um campo complexo de produção de conhecimento e que poderia ser representado de várias outras maneiras. Exercitar outros modos de ler as diferentes teorias, os conceitos, os paradigmas e os modelos explanatórios é um modo de fazer os estudantes (de graduação e de pós-graduação) aprenderem antropologia de modo reflexivo e crítico⁵. Essas diferentes formas de apreensão da teoria, quando justapostas e articuladas, podem trazer ao campo uma plasticidade e uma espessura que acaba sendo perdida nas classificações mais estanques de cada escola.

Muitas vezes as primeiras aulas das disciplinas de teoria, principalmente no mestrado e no doutorado, são marcadas pela exposição das angústias dos estudantes em relação às escolhas compulsórias que têm à frente, quanto às linhagens teóricas às quais se afiliarão na disciplina. Construir um caminho de apreensão dessas diversas correntes e “linhagens” teóricas e compreendê-las dentro da dinâmica de disputas e das linhas de força que atravessam e compõem o campo científico era um modo de ajudá-los a lidar com essa angústia, ou mesmo de se liberarem dela.

[...] minha abordagem foi sempre de pensar essas diversas correntes e linhagens com uma certa distância crítica, procurando configurar o campo científico, e dentro dele a antropologia, como campo de disputas e de linhas de força, em que eventualmente o caráter antagonístico com que as teorias são apresentadas está ligado à construção de diferentes regimes de verdade no interior do campo antropológico, eventualmente mimetizando as ciências exatas ou naturais e abandonando o caráter reflexivo e dialógico das Ciências Humanas. Inspirada em Foucault, acredito que ensinar teoria antropológica é ensinar a reconhecer as diferentes teorias e suas especificidades, mas também a traçar genealogias e a compreender as articulações dos conceitos e teorias com seus respectivos contextos de formação. No caso da antropologia, o antagonismo e mesmo binarismo com que as teorias e os conceitos são colocados é frequente, e entre os estudantes é comum que se traduza em embates, muitas vezes paralisantes para quem está em pleno processo de formação na área. (MALUF, 2016, p. 34)

Reconhecer o caráter necessariamente artificial dos modelos que buscam representar a antropologia, que, mesmo sendo necessários, não impossibilitam outras matrizes de leitura da disciplina, acabou se tornando uma perspectiva fundamental em minha experiência de ensino.

⁵ Essa é uma questão que tem sido colocada por outros autores que pensam o ensino de antropologia ou de áreas afins. Claudia Mercedes Mora Cárdenas (IMS/UERJ), no Fórum “*Antropologia e Saúde Coletiva: como ensinar Ciências Sociais e Humanas em Saúde na Contemporaneidade*”, da III Reunião de Antropologia da Saúde, realizada em 2019, sugere, por exemplo, que se pense a teoria mais a partir dos dilemas e dos conflitos do que a partir de escolas.

3 A Leitura a Contrapelo – Invenção e Reinvenção dos Clássicos e as Tensões da Crítica

Nessa mesma perspectiva, fazer a genealogia dos clássicos ou daquelas obras canônicas da disciplina, e não apenas lê-los como verdades estabelecidas da disciplina, tornou-se um exercício muito interessante, não apenas na sala de aula. Acabei adotando esse procedimento em vários textos que publiquei, em que foi necessário produzir uma arqueologia da produção antropológica sobre o tema trabalhado. Parte desse exercício de leitura a contrapelo busca mostrar que a leitura estabelecida desses textos está “[...] dada pelo percurso que tiveram na disciplina” (MALUF, 2016, p. 35).

Essa arqueologia do conhecimento antropológico permite também que se entenda não apenas a produção do cânone estabelecido da disciplina, mas suas exclusões e apagamentos na produção das linhas mestras de cada escola ou de cada temática e campo de pesquisa. Certamente a antropologia feminista tem um papel fundamental nesse processo de revisão do cânone, não apenas a partir da crítica ao chamado *male bias* (viés masculino) das pesquisas e dos relatos etnográficos, mas por ser um exemplo que mostra a articulação entre movimentos internos à disciplina e interferências ou interpelações externas – no caso o próprio feminismo e os movimentos emancipatórios que emergiram no final dos anos de 1950 do século XX e ganharam maior visibilidade nos anos de 1970. O mesmo pode ser pensado em relação à crítica pós-colonial e ao modo como os descentramentos teóricos e conceituais que provoca atingem a antropologia. A contribuição da antropologia feminista para o que é a antropologia contemporânea é incontornável, apesar de essa compreensão não ser a perspectiva hegemônica, ainda voltada para a percepção internalista das transformações da disciplina. Como abordar o paradigma pós-estruturalista sem remeter às tensões em torno do sujeito moderno trazidas tanto pela crítica feminista e pós-colonial quanto pelas fricções provocadas pelo pensamento social crítico que emerge desses movimentos emancipatórios? A abordagem interdisciplinar de algumas temáticas acaba sendo incontornável. Como exemplo, cito dois dos temas que têm me ocupado em termos de ensino e pesquisa nos últimos anos: a antropologia da Pessoa, do Indivíduo e do Sujeito e a antropologia do Estado e das políticas públicas.

Da primeira vez em que ofereci o tópico especial Antropologia da Pessoa, no PPGAS da UFSC, em 1998, às sucessivas versões (Pessoa e Sujeitos Contemporâneos; Antropologia do Sujeito; Pessoa e Corporalidade; Corpo Sujeito e Poder; Teorias do Sujeito e Práticas e Teorias do Sujeito – esta última no PPGA/UFPA em 2019), esse duplo movimento entre repensar o cânone e produzir diálogos interdisciplinares a partir da antropologia foi se aprofundando. Essa dupla abordagem se desdobrava em dois módulos complementares com que a disciplina era dada: um primeiro módulo com os fundamentos da reflexão antropológica sobre as categorias de Pessoa e Indivíduo; um segundo módulo com as abordagens antropológicas contemporâneas e as diferentes teorias do sujeito, subjetividade e subjetivações vindas de outros campos do conhecimento. Essa estrutura de programa e plano de aula se repete em outras disciplinas optativas, como Antropologia, Estado e Políticas Públicas, com uma primeira parte abordando uma revisão da literatura antropológica sobre Estado, poder e políticas públicas; uma problematização das relações

da antropologia com o Estado e uma abordagem das teorias do Estado e das biopolíticas contemporâneas (trazendo na terceira parte da disciplina, o diálogo com alguns autores e autoras como Michel Foucault, Giorgio Agamben, Judith Butler, Gayatri Spivak, Nancy Fraser, Jean-Luc Nancy, Roberto Espósito, entre outros).

A seleção de autoras/es e textos a serem introduzidos aos estudantes é fundamental, no sentido de garantir uma política de representação nas referências que inclua autores e autoras mulheres, negros, latino-americanos, africanos, asiáticos, em geral não apenas “esquecidos” em favor das linhas centrais e estabelecidas, como invisibilizados e apagados pela reprodução de um tipo de eurocentrismo interno: preferência por autores europeus e norte-americanos em detrimento dos brasileiros e sul-americanos ou africanos; preferência por autores dos “centros” da antropologia brasileira em detrimento das produções dos próprios docentes do programa. Não defendo aqui que o critério da representatividade de gênero, étnica ou regional seja mais importante do que critérios estritamente acadêmicos. Penso que essa dicotomia é artificial. Reconhecer que a produção das “linhas mestras” da disciplina ou de seu “cânone” se dá também nas escolhas bibliográficas do Plano de Ensino ajuda a desnaturalizar esse mesmo cânone e a ofertar uma visão um tanto mais diversa e abrangente da disciplina. Percebi isso muito fortemente na disciplina Práticas e teorias do Sujeito, no PPGA da UFPB em 2019, quando ao final, na aula de avaliação do semestre, os/as estudantes comentaram sobre o quanto a diversidade dos autores e autoras trabalhados havia sido não apenas enriquecedora e elucidativa sobre o tema do curso, como os havia ajudado a ler de um modo mais reflexivo e crítico os clássicos da área – e inclusive de perceber sua contemporaneidade.

4 A Experiência do Conceito

Outro desafio colocado no ensino de antropologia é o trabalho com os conceitos, principalmente com os alunos de graduação, mas não apenas. A apreensão dos conceitos sempre exige um equilíbrio entre um grau de abstração, de imaginação, de articulação simbólica com outros conceitos e seus significados, e um grau de materialidade, que se desdobra em vários aspectos. Uma dimensão teórica e uma dimensão prática, empírica. Perceber ou assumir isso me ajudou muito para produzir a sala de aula, a aula, como um espaço não apenas de transmissão de conhecimento, mas também de produção de algum conhecimento, de envolver os estudantes não apenas na recepção, mas na produção de um pensamento próprio. Penso que essa dimensão teórico-prática deveria estar presente em todas as disciplinas: das mais práticas, como as de pesquisa de campo, por exemplo, às mais teóricas. Com as devidas diferenças e ênfases entre o que é figura e o que é fundo, ou, utilizando a imagem do símbolo taoísta, dos opostos que se contêm mutuamente. Situações empíricas observadas em um episódio de pesquisa ou em exemplos trazidos pelos estudantes podem ser analisadas e compreendidas por meio da correlação com conceitos e teorias – eventualmente acionando-se diferentes perspectivas teóricas para abordar a mesma situação. Do mesmo modo, uma teoria, modelo analítico ou um conceito podem ser compreendidos e mesmo colocados sob fricção através de relatos de situações empíricas. A leitura de boas etnografias – que articule de modo competente

o material etnográfico com boas análises e recortes teóricos, cumpre parcialmente esse objetivo. Digo parcialmente, porque considero importante que os estudantes possam experimentar operações similares em sala de aula com observações e exemplos trazidos por eles próprios. É difícil descrever como isso é feito concretamente no espaço limitado de um artigo cuja abordagem do tema é mais abrangente, mas certamente o trabalho com exemplos concretos, de pesquisas de campo ou trazidos por eles a partir de suas experiências e observações pessoais é um momento fundamental desse aprendizado⁶.

Um exemplo foi uma experiência na disciplina de Cultura Brasileira, para a graduação⁷, em que levei diferentes imagens do uso da bandeira do Brasil. Uma foto do desfile militar do 7 de Setembro; uma foto em preto e branco de uma manifestação estudantil em que a estudante se protege com uma bandeira do Brasil de papel, quando o batalhão da Polícia Militar se aproxima, e outras fotos em que a bandeira aparecia em situações diferentes. E pedi para eles discutirem a questão da Nação e de seus símbolos a partir dessas imagens⁸. O objetivo desse exercício foi não somente apreender a pensar o símbolo dentro do seu contexto específico, mas de pensar a fricção entre símbolo e prática social, e como a prática social produz mudanças não apenas nos símbolos, mas nos conceitos (que são outra forma de representação – de uma ideia, de um fenômeno). Até chegarmos à noção do conceito como campo de disputas e da teoria como espaço de fricção, sobretudo a teoria etnográfica, em que os conceitos e os modelos estão permanentemente sendo colocados em questão pela experiência e pelo estar no mundo. Como já escrevi em outro momento, o trabalho etnográfico concreto, no “campo”, é um dos princípios elementares da prática e do conhecimento antropológicos e o que marca sua diferença com outras ciências afins. Um dos grandes desafios do ensino de antropologia é mostrar e demonstrar, ou fazê-los viver a experiência de que, entre o mundo e a representação do mundo, existe um caminho do meio (WAGNER, 2010).

Dois conceitos com os quais trabalhei tanto em minhas pesquisas e publicações como na sala de aula ajudam a exemplificar de modo mais detalhado essa questão. O primeiro é o conceito de sujeito, a partir das diferentes teorias que contribuíram para sua formulação, incluindo as teorias sociais críticas que provocaram uma rasura do conceito. Estou aqui utilizando uma expressão adotada por Stuart Hall (2000), em sua discussão sobre identidade, em que admite as críticas e limitações do conceito, propondo que, apesar dessas críticas, ele mantém sua utilidade analítica, desde que reconhecida essa história crítica, ou seja, como um conceito rasurado. Hall também questiona a intenção de busca de conceitos perfeitamente adaptados aos objetos que buscamos analisar. A ideia da rasura e do desencaixe ou o não encaixe perfeito entre conceito e realidade

⁶ Os próprios estudantes costumam ilustrar e mesmo produzir argumentos em torno dos textos e debates de sala de aula com exemplos trazidos de sua própria experiência ou de fatos extraídos das mídias e das redes sociais. Percebo aí um duplo movimento entre, de um lado, o esforço de compreensão de formulações teóricas mais abstratas trazendo-as para a proximidade da experiência e do cotidiano, e, de outro, o desejo ou disposição de elaborar e compreender essas mesmas situações trazidas para a sala de aula com os instrumentos do conhecimento antropológico.

⁷ Disciplina que ofereci do final dos anos de 1990 ao início dos anos 2000.

⁸ Uma referência posterior para essa discussão dos símbolos nacionais, e que foi introduzida em outras disciplinas que ofereci é o texto *Quem canta o Estado-Nação* em que Judith Butler e Gaiatri Spivak analisam a apropriação do hino nacional dos EUA, cantado em espanhol pelos imigrantes sem documento durante o governo de George W. Bush. (BUTLER; SPIVAK, 2009).

observada, da fricção entre a teoria e o mundo observado, é central para a perspectiva que desenvolvo neste artigo.

No caso de uma antropologia do sujeito, que busco discutir em diálogo com a apreensão antropológica da pessoa e do indivíduo, propondo que é um conceito útil para ir além da perspectiva da representação social, à qual se associa mais fortemente a noção de Pessoa, cabe colocar esse conceito também sob tensão. Essa tensão é dada, de um lado, na história crítica do conceito de sujeito, a partir das teorias sociais contemporâneas, entre elas o feminismo, a psicanálise, os estudos pós e decoloniais, as análises foucaultianas e a filosofia da diferença, para as quais o sujeito como ente unificado substantivo, anterior à própria experiência no mundo ou à sua produção no interior das relações sociais, é uma ficção. Um descentramento que de certo modo já havia sido provocado pela antropologia quando relativiza a universalidade do sujeito da razão moderno. E de outro, no modo como novos movimentos emancipatórios se produzem na emergência de novos sujeitos políticos advindos da luta anticolonial, do feminismo e dos movimentos de mulheres emancipatórios, da luta antirracista, da luta indígena. No entanto, ao mesmo tempo que rasurado por toda essa crítica, e de modos diferentes, o conceito de sujeito, principalmente tomado como processo em curso através de diferentes regimes de subjetivação, mantém sua utilidade para a análise social – desde que tomado com suas rasuras e com a história crítica e política que carrega em sua trajetória.

Trabalhar essa perspectiva do conceito em sala de aula requer um trabalho em dois planos complementares: o plano da crítica interna ou da abstração crítica do conceito, dada pelas teorias e suas convergências e divergências em torno dele; e o plano da contingência empírica, em que o conceito é confrontado a situações etnográficas, relatos de pesquisa de campo, ou mesmo de exemplos trazidos pelos estudantes. Parafraçando Luiz Eduardo Soares (1994), também a indisciplina precisa ser praticada com rigor.

5 Eu e Eles/as – Nós – em Sala De Aula

Existe uma dimensão etnográfica de se estar em sala de aula. Não no sentido de fazer uma etnografia daquele espaço social, mas no sentido da relação que se estabelece entre as pessoas. Eu sempre me pergunto, quando início um semestre novo: quem são essas pessoas aqui? Com quem estou me relacionando durante todo este semestre? Como produzir um diálogo entre nós, os textos e os autores que vamos abordar? Como vou tornar viável essa relação durante o semestre e chegar ao final e poder avaliar que algo interessante se produziu aqui? Penso que essa é a grande questão. Como medir isso? Chamada, trabalhos, fichamentos, provas? Talvez eu preferisse não fazer chamada, não fazer prova, avaliação sempre foi o pior momento do semestre para mim, mas esses instrumentos são necessários para garantir a impessoalidade e um mínimo denominador comum do qual se possa partir inclusive para avaliar situações específicas e casos ou dificuldades individuais. É preciso ter critérios e tudo isso deve estar previsto e descrito no plano de aula. Eu costumo colocar tudo no plano, inclusive a programação aula a aula, a estrutura dos seminários, as formas de avaliação.

É nessas perguntas que começo a perceber as mudanças no perfil dos estudantes. Com as políticas de ação afirmativa e as cotas para estudantes de escolas públicas, as cotas raciais e étnicas, as vagas destinadas a indígenas e quilombolas, os estudantes que chegam na universidade, principalmente os vindos de escolas públicas, dispõem de menos recursos econômicos, muitos são também trabalhadores, que enfrentaram e enfrentam dificuldades para acesso a livros, computadores, aprendizado de outras línguas. Esses são fatores que precisam ser levados em consideração e, em geral, são muito mal enfrentados. Um exemplo é a questão do aprendizado de língua estrangeira. As seleções para mestrado e doutorado costumam exigir o domínio de uma ou duas línguas estrangeiras. Em geral, no nosso campo, o inglês e o francês. Apenas mais recentemente alguns programas passaram a aceitar o espanhol como segunda língua estrangeira. Isso cria uma barreira enorme para estudantes vindos de classes populares, da periferia, da escola pública. Para um estudante chegar na pós-graduação conseguindo ler e entender bem um texto em inglês e em francês, ele deve ter tido a oportunidade de estudar essas línguas, o que no Brasil em geral é feito em escolas e em cursos particulares. Isso já determina um recorte de classe evidente nos processos de seleção. Essa situação se tornou ainda mais importante com as políticas de ação afirmativa, em que um manancial enorme de estudantes que finalmente conseguiu entrar na graduação quer continuar estudando, fazer mestrado, doutorado, mas tendo que enfrentar as mesmas exigências, já difíceis de serem atendidas pelos estudantes antes das cotas. O grande equívoco é creditar essas dificuldades aos estudantes e não ao sistema de ensino, à falta de uma política de tradução para o português e mesmo à falta de entendimento de que, na realidade da educação brasileira, a pós-graduação deve também proporcionar acesso ao aprendizado de outras línguas. Mas, para isso, para uma formação mais completa, integral, é necessário que haja dedicação exclusiva. E aí entramos em outra questão que são as bolsas de estudo, não apenas se elas contemplam todos os que têm necessidade, mas se o valor delas garante a sobrevivência e a possibilidade de dedicação integral aos estudos. Em relação a acesso aos livros e à bibliografia exigida pelas disciplinas, sua disponibilização nas bibliotecas é fundamental, não apenas a literatura que consta nas ementas básicas das disciplinas.

O acesso à literatura antropológica clássica e contemporânea, estrangeira e brasileira, é fundamental para se produzir na aprendizagem um pensamento crítico com uma compreensão mais densa e reflexiva sobre as teorias antropológicas, os paradigmas analíticos, os principais debates e controvérsias – uma reflexividade necessária para que os estudantes e os futuros pesquisadores e pesquisadoras em formação não fiquem na posição de espectadores dos grandes debates dentro do campo.

6 As Novas Caras da Universidade

Em 2013, fui convidada pela reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina a dar a aula magna para os calouros ingressantes no segundo semestre. Falar da universidade naquele momento, tema que escolhi para a aula magna, era necessariamente falar das importantes mudanças trazidas nos anos recentes ligadas às políticas de inclusão no ensino superior, em especial sobre as ações afirmativas e a expansão da universidade pública, com a ampliação das vagas e de universidades. A política de ações afirmativas, e, em especial, as cotas para negros e pardos e indígenas nas graduações e em diversos cursos de mestrado e doutorado, trouxe mudanças enormes não apenas para as universidades, mas os efeitos dessa inclusão, mesmo que parcial, para a sociedade se fizeram sentir muito rapidamente. Em 2013, com quase 18 universidades novas inauguradas, novos *campi* e institutos federais, a universidade pública brasileira discutia o aprimoramento e a ampliação das políticas de inclusão e, principalmente, a necessidade de mais e melhores políticas de permanência dos estudantes advindos das escolas públicas e das políticas de ação afirmativa. As políticas de inclusão no ensino superior significaram uma das mais importantes mudanças vividas na universidade brasileira e fora dela, principalmente pelos efeitos da entrada daqueles que desde a criação da instituição universitária no país permaneceram excluídos. A história do ensino superior no Brasil mostra não apenas o caráter tardio de sua criação no país como a implementação de uma política de exclusão das classes populares sistemática e deliberada, em especial da população negra e parda. No período colonial, apenas os filhos homens da elite branca podiam cursar ensino superior, e isso só poderia ser feito fora do Brasil, em especial em Portugal, na Universidade de Coimbra. A universidade brasileira, quando surge, já surge sob o signo da exclusão dos negros, das mulheres, dos indígenas e dos pobres e trabalhadores. O que percebemos, após alguns anos de políticas de ação afirmativa, é que não eram apenas estratos e segmentos enormes da população brasileira que estavam fora das universidades, mas toda uma experiência social e cultural, toda uma realidade social do país, que havia permanecido excluída da produção e da transmissão de conhecimento. Para o campo das ciências humanas, das letras e das artes, e em especial da antropologia, isso tem um peso enorme, e vai se fazer sentir de maneira contundente quando negros, pardos, indígenas, começam a sentar nas cadeiras da sala de aula. Os clássicos “outros” da produção antropológica brasileira agora estão ali, não mais na terceira pessoa de um “eles” distante e ausente, mas como um “nós” afirmativo e crítico. A universidade com sua histórica “cara branca”, como definiu o antropólogo José Jorge de Carvalho, aquela em que se contava nos dedos os estudantes e os professores e professoras negras, e ainda menos os indígenas, começava a mudar de cara. A inclusão deveria se estender a todas as pessoas que precisaram também produzir um manto de invisibilidade, em uma universidade não apenas historicamente branca, mas também classista, machista, heteronormativa, capacitista e preconceituosa em suas estruturas. O enfrentamento a essas formas de exclusão e preconceito passava a ocupar as instâncias oficiais, reuniões, conselhos, portarias, editais de seleção nos programas de pós-graduação, no sentido de produzir dispositivos para confrontar esses preconceitos e exclusões. Entre eles, as políticas de permanência, como bolsas, ampliação das moradias estudantis, restaurantes

universitários, obrigatoriedade do uso do nome social de pessoas trans, segurança para as mulheres e pessoas LGBTQIA+ dentro dos *campi*, entre outras medidas.

Esses processos também afetaram o ensino de antropologia, tanto na graduação quanto na pós-graduação. O perfil das turmas de ingressantes começou a mudar muito rapidamente, mudanças nem sempre acompanhadas de uma reflexão sobre a necessidade de adaptar currículos de curso, planos de aula e mesmo metodologias de ensino. Não se tratava apenas de acolher na sala de aula toda uma experiência social que havia ficado de fora, mas de permitir que a presença dessas experiências sociais modificasse conteúdos e metodologias de ensino e de transmissão do conhecimento antropológico.

Novas metodologias são pensadas e começam a ser experimentadas, como a pedagogia da alternância, utilizada nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e de Educação no Campo, da UFSC. Nessa metodologia, alternam-se um período de aulas presenciais na universidade e um período nos locais de moradia dos estudantes – indígenas, em suas terras; camponeses e agricultores, junto a suas cidades e comunidades. No caso dos estudantes indígenas, houve também a necessidade de um espaço dentro da universidade para abrigar as crianças que acompanham mães e pais estudantes. Esse é apenas um exemplo em um universo de vivências, dificuldades, aprendizados também para quem ensinava ou fazia a gestão desses novos processos.

Por mais que a nova realidade trazida pelas políticas de ação afirmativa e pelos novos sujeitos que passam a frequentar o campus e a exercer seu pleno direito tenha produzido grandes desafios aos velhos e já consolidados sistemas de ensino e de formação, ela representou e ainda representa um momento de grande ebulição política, ética e epistêmica. Com todas as limitações das políticas de inclusão, a carência de políticas de permanência efetivas, a escassez de recursos para efetivar algumas medidas estruturais necessárias, a universidade, e junto com ela o ensino de antropologia, estavam vivendo uma grande e bem-vinda transformação. Em pouco tempo, a resposta daqueles que preferiam que a universidade e a sociedade brasileira tivessem ido por um caminho oposto seria dada.

7 Novos Velhos Tempos Sombrios

O processo que irrompe no país com o golpe jurídico-parlamentar de 2016 desencadeia muito rapidamente uma série de medidas que não apenas modificam como colocam limites e mesmo extinguem políticas públicas e sociais, instituições, dispositivos de controle e fundamentalmente transformam a narrativa sobre para onde vai o país. A velocidade e a agressividade com que essas mudanças são feitas lembram o modo de operar da doutrina militar do *shock and awe*, choque e pavor, ou doutrina do domínio rápido. Mal assumiu o vice Michel Temer, um novo gabinete de ministros foi composto, em grande parte pelos descontentes com a pauta distributiva, de inclusão, de direitos e com as políticas sociais dos governos Lula e Dilma. Ruralistas, fundamentalistas evangélicos, armamentistas, privatistas ligados a empresas e corporações no campo da saúde e da educação passam a ocupar esses ministérios. Ainda no ano de 2016, após o afastamento de Dilma, várias políticas sociais foram modificadas ou mesmo canceladas,

na saúde, na educação, nas relações de trabalho, retrocedendo, como nesse último caso, não a antes dos governos do PT ou aos anos de ditadura militar, mas aos anos de 1940, quando foi sancionada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, 1943). A estratégia militar do *shock and awe*, utilizada na guerra do Iraque com a morte de civis, mulheres, crianças, destruindo formas e espaços de vida de uma população inteira, tornou-se uma estratégia política de “arrasa território” nas políticas sociais e na própria estrutura do Estado, mas também nos territórios morais, afetivos e cognitivos, na possibilidade mesmo de compreensão e, conseqüentemente, de ação ou de reação. Juntamente com as medidas políticas tomadas pelo governo federal, um modo político de operar, com fortes tintas fascistas, se dissemina pelo país, através de violência física e simbólica contra adversários políticos, uso do poder discricionário para decidir quem tem e quem não tem direitos, que se torna muito evidente também no modo de operar do campo jurídico, instauração de uma política do medo e perseguição aos opositores.

No campo da educação, uma medida teve efeitos contundentes na escola básica e no ensino de ciências sociais na graduação: a eliminação da obrigatoriedade do ensino de sociologia na escola básica. Tornada obrigatória, juntamente com filosofia, nas três séries do ensino médio em escolas públicas e privadas em lei sancionada em junho de 2008, 37 anos depois de sua substituição pela disciplina de Moral e Cívica em 1971, mais uma vez a eliminação da obrigatoriedade do ensino de ciências sociais ocorre em paralelo com o surgimento de um governo autoritário e com o colapso da democracia. Incluída e articulada com um grande pacote de “flexibilização” do ensino médio, denominada pelos especialistas e pesquisadores em educação de contrarreforma do ensino médio, o efeito dessa medida sobre o ensino de graduação foi desestruturador, levando em consideração que as licenciaturas na área estavam em processo de expansão, qualificação e atração de novos estudantes, dispostos a construir uma carreira como professores e professoras de sociologia no ensino médio. Esse impacto se estendeu também para os mestrados e doutorados, cujos egressos cada vez mais estavam optando pelo magistério no ensino médio.

Outra dimensão em que a educação básica e superior foi profundamente afetada foi o crescimento do espaço do projeto com o nome fantasia de “Escola sem partido”, que instiga a denúncia de professores e busca instituir censura e controle sobre o ensino em todos os níveis. O objetivo desse projeto é instaurar nas escolas e universidades um ambiente de perseguição e repressão, além de estimular a delação e a violência na sala de aula. O alvo predileto dos projetos de amordaçamento da escola é a temática de gênero e de educação sexual nas escolas. Apesar de aprovado em algumas câmaras municipais, o Supremo Tribunal Federal derrubou sucessivamente as leis aprovadas, declarando-as inconstitucionais. Paralelamente, os consecutivos ministros da educação dos governos Temer e Bolsonaro, além de defenderem esse projeto, iniciaram uma verdadeira cruzada contra as ciências humanas, em particular a antropologia. As tentativas de deslegitimar e de retirar a importância do ensino e da pesquisa nas humanas chegou aos editais de pesquisa do CNPq, ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC), que produziram uma distorção no sistema de pesquisa do país ao eleger “áreas

prioritárias” em editais e chamadas de auxílio e bolsas⁹. As ciências humanas ficaram de fora, por exemplo, do edital de bolsas de Iniciação Científica de abril de 2020 do CNPq. Retirar dos estudantes de graduação a possibilidade de iniciação à pesquisa significa cortar pela raiz a formação de novos pesquisadores e pesquisadoras, medida que terá consequências pesadas sobre a grande área de ciências humanas nos próximos anos e na formação de novos e novas pesquisadoras.

Várias outras medidas foram tomadas, incluindo ações autoritárias por parte do governo, como a tentativa do ministro da educação Mendonça Filho de censurar a disciplina sobre “O golpe de 2016 e o futuro da democracia”¹⁰, ofertada na Universidade de Brasília. Ele acabou recuando depois da repercussão negativa da tentativa de censura e da reação das universidades, que criaram dezenas de cursos similares em todo o Brasil. Antes dos cursos, muitos eventos, mobilizações, mesas redondas, seminários, conferências e reuniões já estavam acontecendo nos *campi* universitários em todo o Brasil. Na UFSC, foi criado o movimento UFSC Contra o Golpe e pela Democracia, que hoje reúne um grande número de docentes, técnicos e estudantes na Frente Democrática da UFSC, criada diante da ameaça real que a eleição de Jair Bolsonaro representou para a universidade pública. E o mesmo ocorreu em quase todas as universidades do país.

As mudanças radicais nas políticas educacionais para o ensino básico, superior e para a pós-graduação desencadeadas a partir do golpe de 2016 e com a instauração de um governo de extrema direita em janeiro de 2019 abriram um novo e difícil cenário para a antropologia, para as ciências humanas e para o campo científico de modo geral. Se a agenda de debates sobre o futuro da universidade de antes de 2016 discutia sobre como e para onde expandir e democratizar o ensino universitário, sobre como garantir políticas de permanência e inclusão além das ações afirmativas, sobre a necessidade de expansão e de revisão do valor das bolsas, de mais moradias estudantis, de estreitar a relação entre a universidade e a comunidade e a cidade, a partir de 2016, a luta se voltou contra o teto de gastos, contra os cortes que aumentam a cada novo orçamento anual do governo, e buscando resistir aos sucessivos processos de intervenção nas universidades com a designação de reitores não escolhidos pela comunidade universitária. Se, nas últimas décadas, as ciências sociais e a antropologia em particular voltaram-se para pensar as epistemologias do Sul, para refletir sobre os impactos sociais e contribuições da pesquisa para a melhoria da vida e das políticas sociais, a buscar formas de transformar os modos de ensino e de transmissão do conhecimento, levando em consideração a realidade de vida dos estudantes e de suas comunidades de origem, hoje estamos na defensiva e lutando pelo reconhecimento da necessidade da existência das Ciências Humanas e da Antropologia.

⁹ Os editais e chamadas anteriores tinham em geral como política a definição de demandas espontâneas e de demandas induzidas, estas em torno de temáticas e setores da pesquisa, mas sem restrição ou priorização de áreas do conhecimento específicas. Foi isso que permitiu, por exemplo, que grupos e redes de pesquisa da área de Ciências Humanas pudessem participar de editais como os dos INCTs.

¹⁰ Disciplina proposta pelo professor Luis Felipe Miguel do Instituto de Ciência Política da UnB.

8 Tempos Pandêmicos

É durante o agravamento desse quadro político, com as crescentes intervenções nas reitorias das universidades, o corte de verbas, de bolsas, e a paralisia das contratações, que se instala a pandemia de Covid-19, em março de 2020, mês em que se inicia o calendário letivo anual nas escolas e nas universidades.

A suspensão do calendário após duas semanas de aulas, as medidas de isolamento social tomadas por prefeituras e governos de estado, mas sem o apoio do governo federal, trouxeram novas questões para a pesquisa e o ensino de antropologia. Muitos estudantes que estavam em pesquisa de campo, ou iniciariam suas pesquisas, foram obrigados a interromper suas atividades e retornar ou sair do campo, não apenas em territórios indígenas, quilombolas, ou regiões rurais, mas também as pesquisas feitas em espaços urbanos foram profundamente afetadas. Sem saber a extensão da pandemia e até quando duraria, uma paralisia inicial tomou conta das instituições de ensino. Alguns simplesmente tentaram continuar as aulas *on-line*, outros suspenderam as atividades presenciais enquanto encontravam formas de dar continuidade às atividades, principalmente as aulas de outro modo. As universidades se engajaram em um debate sobre ensino remoto, ensino a distância, inclusão digital e a possibilidade de os estudantes, principalmente aqueles sem recursos, sem computadores e sem serviços de internet razoáveis, acompanharem as aulas. Algumas secretarias estaduais e municipais de educação buscaram dispositivos para viabilizar o ensino remoto, como a distribuição de computadores, pagamento de serviços de dados e até mesmo a distribuição de cestas básicas, com o intuito de garantir a alimentação dos estudantes que dependiam da merenda escolar. Mas essas iniciativas foram esparsas e muitas vezes insuficientes diante da falta de uma política nacional de enfrentamento. O próprio ministro da educação colocou-se como contrário ao isolamento social e ao cancelamento das aulas durante a pandemia, reproduzindo a política geral do governo federal de negação da gravidade da pandemia.

Com todas essas dificuldades, as escolas e as universidades continuaram funcionando, mesmo que algumas inicialmente sem as aulas regulares com os componentes curriculares formais. A UFPB optou nos primeiros três meses de pandemia, no caso da graduação, pelos chamados Cursos Livres, com a possibilidade, mas não obrigatoriedade, de matrícula por parte dos estudantes. A experiência dos cursos livres ajudou a compor uma série de aspectos necessários para um ensino remoto regular: uma duração menor das aulas; tempo maior de preparação para os docentes (na medida em que precisaram adaptar seus planos a novas metodologias e tecnologias); gravação das aulas e disponibilização nas plataformas de ensino, para que estudantes com dificuldade de acesso à aula síncrona pudessem acessá-la em outro momento; trabalho com outros materiais além dos textos e da bibliografia já definida, como textos mais curtos, material de jornal, vídeos, podcasts, entre outros dispositivos. Mais importante do que a preocupação em oferecer os componentes curriculares formais, parece necessário garantir um espaço de aprendizado e reflexividade para os estudantes em que a sala de aula remota possa fornecer elementos para enfrentarem a pandemia e seus efeitos sociais e subjetivos. Torna-se mais forte ainda a necessidade de acolher a realidade dos estudantes dentro da sala de aula e de fornecer instrumentos para que essa realidade seja compreendida

e elaborada de modo mais consistente, possibilitando instrumentos de resistência e de ação para enfrentar as enormes dificuldades vividas pela população de baixa renda, jogada no desemprego e na informalidade do mercado de trabalho.

A pandemia também amplificou o debate em torno da ciência e da pesquisa científica. De um lado, a exacerbação de um discurso negacionista e anticientífico por parte do governo federal e dos políticos que apoiam o atual presidente, e que se dissemina pelas redes sociais e em alguns veículos de imprensa; de outro, o fato de que a ciência nunca esteve tanto em pauta nas mídias e junto à população, nunca cientistas e pesquisadores estiveram tão presentes em programas de entrevistas e reportagens, eventualmente com atualizações diárias sobre pesquisas, dados epidemiológicos, etc. As ciências sociais e a antropologia ocupam um lugar muito delicado diante dessa polarização entre um governo anticiência de um lado e de outro a defesa de uma concepção de ciência em algumas situações bastante reducionista e excludente, que acaba não reconhecendo a importância da pesquisa nas ciências humanas para o enfrentamento à pandemia. A antropologia tem um longo caminho já percorrido na pesquisa sobre epidemias, e não foi por acaso que no Brasil a resposta dada pela área e pelo campo mais amplo das ciências sociais foi extremamente vigorosa: os boletins da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), com textos curtos e bastante programáticos em torno de temas ligados à pandemia; os *sites* e plataformas criados para compartilhar análises, dados de campo e alguns voltados para a extensão e o apoio às comunidades em situação de grande vulnerabilidade e precariedade social. O grande aprendizado, que inspiram todas essas iniciativas, é que um acontecimento epidemiológico como a pandemia é também um acontecimento fundamentalmente social, produz impactos sociais, os modos de enfrentamento tem determinantes sociais, econômicos e culturais importantes e que, por mais que se pensem protocolos, se pesquisem medicamentos e vacinas e se adotem medidas sanitárias corretas, sem um conhecimento das populações, das comunidades e dos sujeitos para quem esses protocolos, medicamentos e medidas foram pensados, eles dificilmente cumprirão seus objetivos – estarão, como já se viu em relação a outras epidemias ou situações de catástrofe, fadados ao fracasso parcial ou total.

Ensinar antropologia é também ensinar sobre a importância, a necessidade e a contribuição que o conhecimento antropológico pode trazer em situações como a que estamos vivendo em nível planetário com a pandemia de Covid-19.

No Brasil, a pandemia é vivida em meio a uma conjuntura política e econômica que agrava em muito a situação das comunidades e das populações com quem pesquisamos. Os futuros possíveis dessa crise não estão totalmente definidos. Os presságios são muitos e nos convocam a pensar em como exercitar a imaginação antropológica não apenas em nossos artigos e palestras, mas também na sala de aula.

9 Considerações Finais

Na tela do computador, o quadriculado mostra os rostos dos estudantes, fotos e avatares, a letra do primeiro nome. Alguns preferem não abrir o vídeo, alguns colocam perguntas e comentários no *chat*, outros abrem o microfone e trazem suas dúvidas e reflexões. O silêncio, no encontro remoto, é mais contundente, mais difícil de lidar, mas sei que será breve, então aguardo que liguem o microfone e se expressem. O tempo da reflexão ainda se confunde com o tempo da experiência, dos afetos, dos medos, das angústias e das tristezas que nos envolvem nesses tempos difíceis. A experiência dramática dos tempos sombrios dificulta e exige ao mesmo tempo sua representação e compreensão. A experiência da crise e da catástrofe dificulta nossa capacidade de compreensão e de representação, mas é ela também que nos move e nos leva a querer falar dela, representá-la, é o que dá sentido à representação e ao conhecimento. Estamos aqui – e agora – num momento único, para, em sala de aula, transformar em aprendizado o dilema central da relação entre experiência e conhecimento: como “não desistir do conhecimento sem trair a natureza do vivido” (NESTROVSKI; SELIGMANN-SILVA, 2000). Em outra formulação: como manter a potência do vivido sem abdicar da necessidade de conhecimento e de uma representação plausível. Se admitirmos que o que esvazia a experiência é a indiferença e a insensibilidade diante dela, muitas vezes provocadas por sua superexposição (NESTROVSKI, 2000), apanhar a experiência em forma de representação – e de conhecimento – é um modo de confrontar-se à indiferença e ir além das representações fragmentárias e parciais de sua apreensão imediata ou de sua banalização. É, por sua vez, por estar permanentemente sob o crivo do mundo – e da experiência – que o conhecimento antropológico encontra a singularidade e a especificidade, a qualidade própria, de sua produção e transmissão.

Agradecimentos

Agradeço pelo convite das organizadoras do dossiê e pelo estímulo reiterado de Ari José Sartori para que eu escrevesse este artigo, desde a entrevista que fez comigo em junho de 2017.

Referências

- BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Quien le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política pertenencia**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- DURHAM, Eunice R.; CARDOSO, Ruth C. L. O ensino da antropologia no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 9, n. 1-2, 91-108, 1961.
- GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen. (org.). **Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 103-133.

MALUF, S. W. **Memorial de atividades acadêmicas (MMA) para avaliação com finalidade de progressão para classe “E” do Magistério Superior** (Titular de carreira). Florianópolis: UFSC, 2016.

NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação. *In*: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000. p. 7-12.

NESTROVSKI, Arthur. Vozes de crianças. *In*: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000. p. 185-205.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço da discussão sobre ensino na Associação Brasileira de Antropologia. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 80-91, 2017.

SOARES, Luis Eduardo. **O rigor da indisciplina**: ensaios de antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Iser, 1994.

VEGA SANABRIA, Guillermo. **O ensino de antropologia no Brasil**: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura. 2005. 113p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VEGA SANABRIA, Guillermo; DUARTE, Luis Fernando Dias. O ensino de antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 90, p. 1-32, setembro de 2019.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2010.

Sônia Weidner Maluf

Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e Professora Visitante no Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa (PB), Brasil. As principais áreas de atuação são em antropologia urbana e antropologia do contemporâneo, atuando principalmente nos seguintes temas: pessoa, indivíduo e sujeitos contemporâneos, antropologia política, Estado e políticas públicas, gênero e teorias feministas, corpo, saúde, saúde mental, religiosidades brasileiras. Coordena o Núcleo de Antropologia do Contemporâneo (<http://transes.paginas.ufsc.br/>) e é Coordenadora Executiva do Instituto Brasil Plural/INCT/CNPq (brasilplural.paginas.ufsc.br).

Endereço profissional: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Bloco E, 4º Andar. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Reitor João David Ferreira Lima, Caixa Postal 476, Trindade, Florianópolis, SC. CEP: 88040-900.

E-mail: soniawmaluf@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9222-4348>

Como referenciar este artigo:

MALUF, Sônia Weidner. Ensinar Antropologia em Tempos Sombrios. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e80190, p. 117-134, janeiro de 2022.

Desafios para a Formação Docente nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia

Ari José Sartori¹

¹Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil

Resumo

Pensar o ensino da antropologia tem sido bastante desafiador, porque exige (re)pensar a transmissão dos conhecimentos antropológicos em diferentes contextos. Neste artigo, pretendemos discutir os desafios metodológicos e pedagógicos na formação de antropólogas/as para o exercício da docência no ensino superior. Para tanto, buscaremos dialogar sobre esses desafios, a partir da pesquisa de pós-doutorado realizada com professores/as de Antropologia no Brasil e em Portugal. Também pretendemos encontrar aproximações nas diferentes áreas do conhecimento em que os docentes da disciplina atuam, considerando as estratégias pedagógicas utilizadas, bem como debater sobre a formação para a docência no ensino superior e os desafios enfrentados pelos Programas de Pós-Graduação em Antropologia de ambos os países. Os resultados obtidos sugerem ser consensual a precária formação para a docência nos PPGAS. Já as proposições sobre a forma de resolver esses desafios são muitas, não havendo uma que seja consensual. Essas proposições serão algumas das principais questões que iremos apresentar e discutir neste artigo.

Palavras-chave: Formação nos PPGAS. Ensino de Antropologia. Antropologia e Educação: Brasil/Portugal.

Challenges for Teaching Training in Anthropology Postgraduate Programs

Abstract

Thinking about teaching anthropology has been quite challenging, because it requires (re) thinking the transmission of anthropological knowledge in different contexts. In this article, we intend to discuss the methodological and pedagogical challenges in the training of anthropologists for the exercise of teaching. To do so, we will seek to discuss these challenges, based on the post-doctoral research carried out with professors of Anthropology teaching in Brazil and Portugal. We will also seek to find approximations, in the different areas of knowledge in which Anthropology teachers work, considering the pedagogical strategies used, as well as to debate about the formation for the teaching of higher education and the challenges faced, by the Post-Graduation Programs in Anthropology, from both countries. The results obtained suggest that the precarious training for teaching in the PPGAS is consensual. The proposals on how to solve them are many, and none is consensual. These will be some of the main questions that we will present and discuss in this article.

Keywords: Anthropologists Training at PPGAS. Teaching Anthropology. Anthropology and Education: Brazil/Portugal.

Recebido em: 29/04/2021

Aceito em: 24/09/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

*“[...] formamos [nos PPGAS] excelentes pesquisadores e péssimos professores!”
(Profa. Br Ametista)¹*

*“[...] Por que nós que ensinamos, não temos formação para ensinar?”
(Prof. Pt Rubi)*

*“[...] eu acho que se eu tivesse tido acesso a uma metodologia já nos primeiros anos, eu teria pulado muitas etapas. Inventei metas, eu inventei, eu inventei.”
(Profa. Br Alexandrita)*

As epígrafes que abrem este artigo foram expressas no contexto da pesquisa realizada com professoras e professores de Antropologia no Brasil e em Portugal e sintetizam as principais questões discutidas neste trabalho.

Pensar o ensino de antropologia, seja ele em contextos interdisciplinares, interculturais e também nos cursos e Programas de Pós-Graduação em Antropologia é uma temática bastante desafiadora, por exigir (re)pensar a transmissão de conhecimentos antropológicos a partir da perspectiva dos próprios professores-antropólogos; ou seja, exige um exercício de estranhamento sobre uma área emblemática de nosso ofício, que é o ensino. Essa preocupação não é um tema exclusivo de reuniões e encontros de antropólogos brasileiros filiados à Associação Brasileira de Antropologia (ABA), mas também das associações de antropólogos europeus e americanos. No Brasil, a preocupação com o ensino se confunde com a própria fundação da ABA, cuja primeira reunião, em 1953², incluiu essa questão como uma de suas importantes pautas. Passados mais de 60 anos da criação da associação, o ensino continuou sendo um tema presente e constante de suas reuniões.

No entanto, a despeito do espaço ocupado na ABA, o problema não tem recebido a mesma atenção em comparação à que se tem dedicado à pesquisa e não ocupa um espaço privilegiado nas Ciências Sociais e, em particular, na Antropologia (GUSMÃO, 2016).

Alguns dos trabalhos realizados ao longo das últimas décadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MOROSINI, 2005; SCHWARCZ, 2006; SARTORI, 2010) sugerem que esse não é um problema específico

¹ Os/as docentes colaboradores/as da pesquisa foram identificados/as pelas abreviaturas “Prof.” ou “Profa.”, referindo-se ao gênero do entrevistado/a, respectivamente “Professor” ou “Professora”, seguido das abreviaturas “Br” ou “Pt”, referindo-se ao país do entrevistado/a, Brasil ou Portugal, respectivamente. Também foram identificados por nomes fictícios, inspirados nas pedras preciosas encontradas pelo mundo. Ressalvo que os nomes fictícios designados para os/as entrevistados/as não fazem nenhuma alusão à preciosidade e ao significado atribuídos às pedras preciosas.

² A 1ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA) foi realizada no Museu Nacional do Rio de Janeiro, em 1953, embora a ABA só tenha sido fundada por ocasião da 2ª RBA, em Salvador, em julho de 1955.

desta disciplina, pois se trata de algo estrutural dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) no Brasil, os quais, a partir da Reforma Sucupira, proposta depois do golpe de 1964, consolidaram a hegemonia do requisito, de parte dos professores/as do ensino superior, do título de mestre e/ou de doutor(a). Para obter essa titulação, a ênfase é a pesquisa, já que, depois de titulados, exercerão o ofício de professores/as de antropologia, principalmente nas IES privadas, e de professores/as e pesquisadores nas IES públicas. O descompasso entre a formação que recebem nos PPGAS e o ofício que exercerão, seja em IES públicas ou privadas, cria uma lacuna na atuação desses profissionais para a docência, que se reflete, especificamente, em como ensinam os conteúdos antropológicos.

Uma das maneiras possíveis de conhecer o estado da arte do ensino da Antropologia é situá-lo na história, buscando conhecer as influências recebidas, além do contexto que possibilitou o seu surgimento. No caso desta disciplina no Brasil, consideramos que um breve retorno aos fundadores dessa ciência e a influência por eles recebida em sua formação podem ajudar a esclarecer a sua consolidação, afora as polêmicas e disputas suscitadas.

Alguns antropólogos brasileiros, como Sílvio Coelho dos Santos (1997), Mariza Corrêa (2013), Mariza Peirano (1997) e Roberto Cardoso de Oliveira (2000), têm se empenhado em traçar a história da Antropologia no Brasil e sobre ela refletir. Há um consenso entre eles a respeito da influência de antropólogos estrangeiros, quando, em 1932, foi fundada a Universidade de São Paulo (USP) e se abriu a possibilidade de contratar diversos professores/as.

Cardoso de Oliveira (2002) sugere a constituição da Antropologia no Brasil em três períodos, caracterizando-os como “heroico”, “carismático” e “institucional ou burocrático”. No primeiro dos três, inclui nomes como Curt Nimuendaju e Gilberto Freyre; no segundo, ou o período “carismático”, os nomes coincidem com os da segunda geração, sugeridos por Sílvio Coelho dos Santos. No entanto, enquanto Cardoso de Oliveira e Santos não entram nas polêmicas que marcaram, e ainda marcam, de certo modo, a Antropologia no período de transição entre a segunda e a terceira geração, ou, conforme queiramos, entre o período “carismático” e o “institucional”, Mariza Corrêa (2013), em sua reconstrução histórica, inclui algumas polêmicas, como a que surgiu entre Darcy Ribeiro e Roberto DaMatta.

Darcy Ribeiro, após retornar do exílio, em 1975, encontrou um panorama antropológico muito diverso do que havia deixado quando foi cassado e exilado em 1964. Nesses 11 anos em que ficou fora do Brasil, foi criada uma nova estrutura institucional nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) pelos antropólogos que por aqui ficaram, bastante diferente da pensada por ele. Em seu retorno, posicionou-se criticamente sobre os rumos que a antropologia havia seguido e Roberto DaMatta (seu “filho” teórico) acabou assumindo publicamente a polêmica que se estendia para além deles, pois envolvia explicitamente as diferenças entre duas concepções sobre os rumos da disciplina praticada no Brasil nesse período. As críticas de Ribeiro simbolizavam sua inconformidade com a institucionalização e a profissionalização da Antropologia. Primeiro, pela “carreira acadêmica”, que começou a ser exercida pelos antropólogos, considerada por Ribeiro quase uma perversão do “ofício do antropólogo” (CORRÊA, 2013). Segundo, porque indicava a sua inconformidade com seus novos objetos, que

deixavam de priorizar a defesa dos povos indígenas e passavam a se interessar por temas, em sua opinião, de “irrelevância social”, preocupados com as microrrelações sociais, em detrimento de interpretações globais da sociedade com que ele se ocupava. No entanto, esses novos temas “irrelevantes”, segundo sua concepção, alteraram profundamente o objeto de estudo da Antropologia no Brasil e, conseqüentemente, fizeram surgir novas áreas e temas, que foram incluídos nas pesquisas realizadas nos PPGAS (MARTINS; DUARTE, 2010).

No rol dos novos temas de estudo criticados por Darcy Ribeiro, poderíamos incluir o Ensino da Antropologia, com o que ele provavelmente não concordaria, apesar de ele ter influenciado decisivamente na criação dos PPGAS no início dos anos de 1960. Ribeiro, emblematicamente, representava a transição entre o período das grandes sínteses, surgido na década de 1930, e o início da institucionalização da Antropologia no Brasil a partir de meados dos anos de 1960, que iria consolidar os poucos, mas significativos e atuantes, PPGAS criados nesse período.

A despeito das críticas do autor sobre os rumos da Antropologia no Brasil e de sua crítica aos temas “irrelevantes socialmente”, várias pesquisas (SANTOS, 1995; GROSSI; RIAL; TASSINARI, 2006; TASSINARI; RIAL, 2002; GROISMAN, 2006; GUSMÃO, 2009; SARTORI, 2010) indicam que nas últimas três décadas houve uma grande demanda, por parte dos cursos de graduação, das mais diferentes áreas pelos referenciais da Antropologia. A inclusão dessa disciplina na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos passou a ser requerida por seu potencial teórico, que passa necessariamente pela compreensão do “Outro”, considerando seus valores e suas culturas. É nesse cenário que a disciplina se insere e tudo indica que serão solicitadas contribuições, cada vez com maior frequência, de parte de seus praticantes para compreender o que se tornou um dos seus importantes legados: o estudo das sociedades humanas e o respeito pelas diferenças. A inclusão da diversidade e o respeito às diferenças nos currículos de vários cursos de bacharelado e das licenciaturas têm sido saudados como importantes contribuições da Antropologia para a formação dos/as futuros profissionais dessas áreas. De outra parte, populações indígenas de diferentes etnias demandam da sociedade brasileira, particularmente das universidades, formação em áreas diferenciadas do conhecimento, o que comporta outros desafios para os que ensinam nesse contexto de interculturalidade.

A pesquisa que realizei em IES privadas de Curitiba (SARTORI, 2010) indicou que, se os conteúdos antropológicos encontram ressonância nos mais diferentes cursos de graduação, a formação para a docência, particularmente nos PPGAS, tem sido historicamente negligenciada, pois a ênfase, nesses programas, é a pesquisa. Conforme destacamos, essa negligência é estrutural nesses programas, o que tem exigido, particularmente dos professores/as de Antropologia, algumas estratégias para superar as dificuldades disso decorrentes.

A constatação de que a falta de preocupação com o ensino é estrutural nos programas de pós-graduação em geral (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; PIMENTA, 1999;2000; CAMPOS, 2012) e, particularmente, nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia, não significa que o ensino da disciplina esteja totalmente negligenciado. Alguns fatos confirmam isso: a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), conforme mencionamos anteriormente, já na primeira reunião, em 1953, escolheu como um dos temas “os

problemas de ensino da antropologia” e as “possibilidades de pesquisa e de exercício da atividade técnico-profissional em instituições oficiais e particulares” (SANTOS, 1997). A partir da década de 1990, segundo Fátima Tavares (2010), o ensino da antropologia no Brasil foi referenciado pelas publicações da ABA e dos poucos/as associados/as que, naquela década e na seguinte, continuaram essa discussão, enfrentando os desafios da expansão do ensino de antropologia nos diferentes níveis e atravessaram

[...] diferentes momentos que se superpuseram no que se refere aos temas de debate. Nas menções às iniciativas da ABA nos anos de 1994 e 1995, os trabalhos de Peter Fry (2006) e Yvonne Maggie (2006) recordam os temas em pauta daquele momento [...]. (TAVARES, 2010, p. 55)

Em síntese, nos últimos 35 anos, a ABA realizou fóruns, encontros, oficinas, seminários, simpósios, mesas-redondas, grupos de trabalho e reuniões sobre o ensino de Antropologia e sobre a formação de antropólogos, a maioria deles a partir do ano 2000 (SARTORI, 2010).

No entanto, esse esforço, segundo Grazielle Ramos Schweig (2020), não se reflete em pesquisas sobre “ensino” ou “educação”. A autora chegou a essa conclusão após inventariar e analisar as coletâneas publicadas pela ABA e os trabalhos apresentados em seus congressos, bem como a produção de teses e dissertações nos PPGAS nos últimos anos, quando constatou a escassez de pesquisas sobre o tema e, mais escassos ainda, segundo a autora, os trabalhos que utilizam o método etnográfico³.

É preciso, contudo, reconhecer que, mesmo com a escassez de pesquisas sobre o ensino e o emprego do método etnográfico, poderíamos dizer que os vários eventos promovidos e apoiados pela ABA constituem, desde a sua origem, um conjunto de reflexões dos próprios antropólogos/as sobre sua prática pedagógica, sobre a formação e sua (re)produção acadêmica e intelectual.

É a partir desse contexto que serão discutidos os resultados da pesquisa realizada com professores/as brasileiros/as e portugueses/as que exercem a docência em IES superiores públicas, os quais, na grande maioria, são também docentes nos PPGAS e em diversos cursos de graduação de suas respectivas instituições, que oferecem disciplinas da área da antropologia em sua matriz curricular.

2 Contexto da Pesquisa

Quando em 2010 concluí a pesquisa do doutorado, sobre o Ensino de Antropologia com docentes de IES privadas em cursos de graduação, entre as várias questões discutidas na tese, duas delas se destacaram. A primeira foi a queixa, quase unânime, dos/as professores/as colaboradores/as daquela pesquisa, de que não tiveram formação para o exercício da docência superior nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) que haviam frequentado e que não reconheciam que a sua formação para a docência tenha vindo dos Programas de Pós-Graduação (PPG) cursados no Brasil. E a segunda, para responder a essa falta de formação para a docência nos PPGs, os docentes colocaram algumas “estratégias pedagógicas” em movimento, a partir de “modelos”

³ São duas teses que empregam este método: “as teses de Sartori (2010) e Schweig (2015)” (SCHWEIG, 2020, p. 40).

inspirados em ex-professores (na maioria deles, seus orientadores/as), colegas ou, então, nas tentativas do tipo ensaio e erro, no exercício da docência superior.

Essas duas questões se transformaram nos problemas centrais da tese. No entanto, se, na tese, a resposta à questão das “estratégias pedagógicas” para o exercício da docência conseguiu dar um encaminhamento adequado a ela, o mesmo não foi possível fazer com relação ao reconhecimento de que não foi nos PPGAS (mestrados e doutorados) que se formaram para a docência. Assim, foi com a motivação dessa segunda questão que realizei a pesquisa do pós-doutorado para buscar respostas à falta de formação para a docência na pós-graduação. Sabe-se que não é um problema que diga respeito somente ao campo da Antropologia ou das Ciências Humanas, mas ao modelo de PPG que temos no país.

De outra parte, refletir sobre o ensino da Antropologia exige necessariamente que se compreenda como se dá a formação dos/as professores/as do ensino superior nas universidades brasileiras.

Eunice Durham (2003, p. 152) descreve esse processo antes da Reforma Sucupira, realizada no início do Regime Militar de 1964: “[...] o professor universitário começava como assistente ou como auxiliar de ensino e, atuando junto ao catedrático, acabava virando professor”.

Vicente Benedito (1995) sistematiza um dos principais aspectos da docência no ensino superior e na formação do professor universitário:

O que identifica um professor? E um professor universitário? No que se refere à formação, os estudos têm mostrado que: [...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou, o que é pior, seguindo a rotina dos ‘outros’. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, jogam um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995 *apud* PIMENTA, 2000, p. 3)

Suas análises aguçadas explicitam o modelo atualmente predominante na formação dos docentes do ensino superior no Brasil nos cursos de pós-graduação (tanto *in stricto* quanto *in lato sensu*). No entanto, a formação dos docentes universitários não é regulamentada como nos outros níveis de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Segundo Gilberto Teixeira (2005), há um grande paradoxo na exigência de qualificação para ser professor(a) no ensino brasileiro. Exige-se licenciatura para professores/as até o ensino médio, mas não a de professores/as universitários, ou seja, em termos didático-metodológicos, temos professores/as nos níveis primários e secundários que são profissionais do ensino e professores/as universitários quase amadores.

Morosini (2005) caracteriza como “solidão pedagógica” esse sentimento de desamparo da grande maioria dos docentes do ensino superior, pela ausência de uma formação voltada para a docência e pela falta de espaço de interlocução e de apoio para compartilhar o ato educativo.

A formação dos antropólogos também não foge à regra, apesar de suas especificidades. Conforme vimos anteriormente, sua formação no Brasil teve diferentes fases e uma longa trajetória, que se consolidou com a criação dos PPGAS no final da década de 1960 e início

da década de 1970, assentada no tripé formação acadêmica-pesquisa de campo-ensino, com ênfase na pesquisa.

Raras são as instituições que oferecem cursos de formação continuada para docentes de Instituições de Ensino Superior (IES)⁴.

Segundo Vanessa Campos (2012), há um hiato nos PPGs e certa confusão quanto ao uso dos termos “formação” e “preparação” para a docência no ensino superior. Essa confusão, em parte, está na interpretação do enunciado da Lei das Diretrizes Básicas (LDB), Lei n. 9.394/96, que, por um lado, define a docência superior como uma atividade que exige uma formação especializada, que ocorre preferencialmente na pós-graduação em nível de mestrado e/ou doutorado); por outro, a lei fala em “título de notório saber [que] supre a exigência do título acadêmico”. Segundo a autora, a palavra “preparar”, empregada para designar o modo como tal profissional será formado, carrega certa superficialidade e descompromisso” (CAMPOS, 2012, p. 4). O que se observa nas IES, em geral, continua Campos (2012, p. 5, grifo da autora) é que “[...] a *preparação* para docência fica a cargo de uma única disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula [...]”, e essa carga horária, ainda na avaliação da autora, é irrisória e fica aquém da mínima necessária.

Sabemos, também, que a “falta de preparação” para a docência não é consensual na área da Antropologia, como tem indicado a pesquisa realizada por Guillermo Vega Sanabria (2015) em seis PPGAS. Em sua pesquisa, Sanabria (2015) constatou que nem todos esses programas “[...] incluem disciplinas de cunho metodológico na grade curricular obrigatória [...]”, sugerindo que a “formação” na área se daria por outras disciplinas, e que tais programas seriam influenciados por outros fatores. Segundo Sanabria (2015, p. 618):

A especialização da formação no âmbito das disciplinas optativas e da orientação encontraria seu correlato na singularização das relações sociais através da inserção nos grupos de pesquisa e da interação com um orientador. Seriam precisamente essa especialização da formação e essa singularização das relações o que, em última análise, geraria o valor diferencial da experiência formativa.

Para o autor, a “formação” dos/as antropólogos ocorre, mesmo na ausência de disciplinas específicas para esse fim, como nos PPGAS, que não oferecem disciplinas de método, uma vez que esse “aprendizado” também acontece quando os neófitos interagem com seu/sua orientador e/ou quando realizam a pesquisa de campo.

Não tenho dúvidas de que os PPGAS habilitam e “preparam” os egressos desses programas para a docência, mas não é esse o foco em discussão, e sim a “formação” continuada dos/as docentes do ensino superior. Concordo com Campos (2012, p. 8) quanto à necessidade de “[...] que a docência seja compreendida enquanto profissão, como prática social concreta [...]. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens”.

⁴ As universidades, por exigência do Ministério da Educação, têm procurado responder a essa ausência de formação dos docentes nos programas de pós-graduação, particularmente pela crescente presença de jovens professores nas universidades com perfil de pesquisador, por meio da institucionalização dos Núcleos de Apoio Pedagógico (NAPs) nas IES.

No caso do ensino da Antropologia, em que pese o esforço da própria ABA, particularmente a partir das últimas gestões, considero que não há empenho dos programas de pós-graduação com o ensino, pelo menos não nos termos dedicados à pesquisa. Também é fácil constatar que esse não é um problema somente dos programas de pós-graduação e/ou dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social Brasileira, como igualmente indicam os trabalhos das associações americanas e europeias (DRACKLÉ; EDGAR; SCHIPPERS, 2003).

Como meu foco é sobre a “formação” para o ensino da Antropologia no Brasil e em Portugal, procurei responder à questão que ficou em aberto realizando a pesquisa com professores/as de um PPGAS no Brasil e com professores/as de Antropologia de universidades portuguesas.

Em Portugal, de acordo com Graça Índias Cordeiro e Ana Isabel Afonso (2003), o desenvolvimento da antropologia portuguesa pode ser organizado em três distintos períodos. O primeiro vai da formação inicial, na década de 1870/1880, à Segunda Guerra Mundial, influenciada pelos modelos teóricos propostos pelas correntes difusionista e evolucionista. O segundo, nas décadas de 1930 a 1940, originário de “uma etnografia nacionalista com um sabor de folclore”, fica muito próximo ao discurso oficial do autoritarismo da época (LEAL, 1998 *apud* CORDEIRO; AFONSO, 2003). As autoras identificam o período atual da antropologia portuguesa com a chegada de Jorge Dias em Lisboa, em 1956, como docente na Faculdade de Letras e de Antropologia Cultural no Instituto Superior de Estudos Ultramarinos. Avaliam como emblemática a década de 1960, quando a antropologia portuguesa combinou o conhecimento etnográfico de tradições camponesas com uma busca para definir elementos da identidade e do imaginário nacional (LEAL, 1998 *apud* CORDEIRO; AFONSO, 2003).

A partir da década de 1970 e 1980, os principais Programas de pós-Graduação em Antropologia se concentram em Lisboa. As principais instituições são os Departamentos de Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Nova FCSH) e do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTEA), que oferecem programas de doutoramento em antropologia. Soma-se às duas instituições o Programa de Doutoramento em Antropologia da Universidade de Lisboa (DANT.Ulisboa), que, em conjunto com o Instituto de Ciências Sociais (ICS) e o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), em colaboração com o Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras (CEC-FLUL), se consolidou, a partir da década de 1980, como referência no ensino da antropologia em Portugal. Portanto, da mesma forma que os PPGAS no Brasil, esses programas e institutos habilitam os egressos de seus programas para a docência.

Nesse sentido, a inclusão de Portugal se deveu principalmente a afinidades acadêmicas e linguísticas, a redes de intercâmbio, bem como ao lugar que ambos os países ocupam nas “tradições antropológicas” mundiais. Entre outras, destaco a língua portuguesa, comum a ambos os países, o que permitiu comparar autores e obras utilizados como referenciais nos cursos de graduação e pós-graduação; o pertencimento dos dois países ao que comumente se designou de “antropologia periférica” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000), ou, nos termos de Pina Cabral (2004), o fato de ambos os países participarem de uma “quinta tradição” antropológica no contexto da consolidação da antropologia contemporânea; a criação, em 2012, da Associação Internacional de Ciências Sociais e

Humanas em língua portuguesa (AILCSH), fruto do diálogo entre as áreas, nos países de língua portuguesa, originária do que foram os Congressos Luso-Afro (CONLAB), no âmbito da qual o debate sobre programas de pós-graduação na língua oficial portuguesa vem se consolidando.

Também encontrei algumas peculiaridades quando entrevistei os/as colaboradores/as da pesquisa dos dois países pesquisados. Uma delas é que os/as professores/as de antropologia são ou foram docentes da disciplina em diferentes cursos de suas instituições; a outra é que metade dos/as entrevistados/as em Portugal é ou foi docente nos PPGs de seu país, particularmente em Lisboa. Uma terceira proximidade da área é que um terço dos/as docentes brasileiros já foi professor(a) visitante em PPGAS de universidades portuguesas (a maioria delas em Lisboa), bem como um pouco menos da metade dos docentes portugueses já foi professor(a) visitante no Brasil, muitos deles no PPGAS pesquisado. Ou seja, os/as entrevistados/as dos dois países também têm afinidades profissionais e pessoais (como observei nas entrevistas realizadas), além de serem professores/as de antropologia nos dois países.

Um dos principais objetivos da pesquisa, nos dois países, foi compreender os desafios enfrentados pelos docentes no Ensino da Antropologia e buscar aproximações entre os dados obtidos nas IES privadas, com os dados de instituições públicas do Brasil, em áreas e cursos análogos em Portugal⁵. Um outro objetivo foi saber se esses professores/as dos PPGAS no Brasil e de Portugal, que também são ou foram docentes das várias disciplinas de antropologias em outros cursos, consideram adequado o modelo de formação que realizam para os egressos dos seus respectivos programas e para os futuros professores/as de antropologia nas IES.

Devo ressaltar que os depoimentos dos/as colaboradores/as da pesquisa ocorreram num contexto específico, na maioria dos casos, nas entrevistas que realizei. Uma observação que aqui devo fazer é quanto à forma de expressar tais depoimentos. Caso haja inconsistências e lacunas, devo admitir serem de minha total responsabilidade.

3 Metodologia

Nesta pesquisa, utilizei o método de “Entrevistas Narrativas”, introduzidas por Fritz Schütze (FLICK, 2009), método bastante empregado nos contextos de pesquisas biográficas.

Entrevistei professores/as antropólogos/as⁶ de uma IES pública federal, no Brasil, que ministram e/ou ministraram aulas de Antropologia em diferentes cursos e que são também docentes do PPGAS que habilita mestres e doutores para o exercício da docência

⁵ A pesquisa, no Brasil, foi realizada no período de março até outubro de 2017. A pesquisa com os/as professores/as portugueses foi realizada nos meses de outubro a dezembro de 2017.

⁶ Este foi mais um dos desafios desta pesquisa, considerando que foi realizada em grupos com “alteridade mínima” (PEIRANO, 1995). Ou seja, os nativos dominam os códigos do pesquisador, que dominam o método e as técnicas empregadas; compartilham das referências e das teorias que permearam a pesquisa, cujas categorias *êmicas* são as mesmas do pesquisador, isto é, partilham dos mesmos valores, não só sociais, mas também intelectuais. Portanto, exige-se um desafio ainda maior: realizar um duplo exercício de estranhamento do objeto, em se tratando de pesquisas em grupos com “alteridade mínima” e que, ao mesmo tempo, compartilham conceitos de experiência próxima e distante (GEERTZ, 1997), que são semelhantes, tanto para o observador, quanto para os observados.

superior. Em Portugal, as entrevistas foram realizadas com professores de Antropologia em diferentes programas de pós-graduação de Lisboa e também com docentes de diferentes regiões do país, professores/as em áreas análogas às pesquisadas no Brasil.

As “entrevista narrativa” foram iniciadas com uma “pergunta geradora de narrativa”, isto é, diretamente voltada ao tópico de estudo, no caso, sobre o ensino da antropologia. Iniciei todas as entrevistas com a pergunta: “Como você se tornou professor ou professora? Gostaria que falasse sobre sua trajetória acadêmica e profissional”. Como resposta a esta pergunta geradora de narrativa, o/a entrevistado/a trazia várias questões de interesse para a pesquisa. Na sequência, procurei esclarecer algumas questões e/ou apresentar outros aspectos sobre o tema, a partir de um roteiro semiestruturado.

Posso inferir que o método empregado alcançou seus objetivos quando, no final, eu solicitava aos colaboradores/as que fizessem uma avaliação sobre a entrevista. Os depoimentos que se seguem explicitam essas afirmações de professores/as brasileiros/as e portugueses/as, sobre a entrevista:

Eu acho que foi bem... Essa estratégia de começar perguntando sobre a trajetória pessoal é boa, porque a pessoa vai lembrando, vai soltando. (Profa. Br Aquamarine)

Acho que está muito legal Ari; está bem construído, assim, [...] está muito legal, [...] você sabe sobre a vida da gente [...] Acho que vai ser muito legal. Você vai ter o mapa muito interessante do quadro do Programa. (Profa. Br Esmeralda)

Para mim foi ótimo. Temos pouco tempo na vida para falar sobre nosso trabalho. (Profa. Pt Serafina)

[...] foi ótimo. De fato, fizestes uma coisa muito mais aberta do que eu estava esperando. (Profa. Pt Cristal)

O *feedback* recebido também sinaliza que o método utilizado os/as impactou de diferentes maneiras. Para alguns(as), as entrevistas serviram para refletirem sobre a docência, mais especificamente sobre seus aspectos pedagógicos e didáticos:

[...] foi interessante [...] sobretudo eu comecei a pensar sobre a história dos meus métodos de ensino [...]. (Prof. Pt Âmbar)

Eu fiquei particularmente interessada [...] E é muito raro aparecer gente com preocupações pedagógicas [...]. (Profa. Pt Opala)

Achei bom, interessante, bem legal a proposta de nos fazer pensar no aspecto didático. (Profa. Br Heliodoro)

Eu achei interessante falar, é terapêutico também [...]. (Prof. Br Citrino)

Achei ótimo falar sobre esse assunto que é tão raro. (Profa. Pt Maísa)

[...] foi bom. Acho que nós devemos fazer mais, pois estamos completamente mandados pela literatura anglo-saxônica e americana sobre esse assunto e sempre nos socorremos dela. Estamos completamente a desvalorizar um patrimônio reflexivo aqui [...]. (Prof. Pt Jaspe)

Para outros, possibilitou reflexões sobre a pertinência desta pesquisa:

[...] acho que o melhor comentário que eu poderia fazer é que o objeto do seu interesse é particularmente pertinente. E é tão mais pertinente, porque é esquecido. E acho que é tão esquecido por ser tão óbvio. É tão óbvio que a gente até esquece. É tão óbvio, está tão à frente do nosso nariz, tão à vista, por isso que a gente não vê. Por isso, é particularmente pertinente.

E seria muito bom fazer que isso chegue para outra coisa...que eventualmente, um livro, um artigo seu, mas uma coisa coletiva [...]. (Prof. Pt Rubi)

A última parte do comentário acima expressa também um dos resultados desta pesquisa, não previsto no projeto original, que foi o interesse demonstrado por um significativo número de professores/as brasileiros/as e portugueses/as de participar da publicação deste dossiê, com reflexões sobre as experiências de cada um no ensino da Antropologia.

4 Entrevistas Narrativas

As 31 entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal⁷ versaram sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais dos docentes, bem como sobre a docência nos cursos de bacharelado e licenciatura em diferentes áreas do conhecimento. Procurei abordar nas entrevistas algumas questões sobre o ensino nesses cursos e as estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo dos anos de exercício docente. Busquei também saber com o que a disciplina de Antropologia poderia contribuir para os futuros profissionais dessa área, quais propostas consideravam relevantes para os Projetos Pedagógicos desses cursos (PPC). Por fim, tratei dos desafios que os Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) enfrentam na formação/preparação dos/as antropólogos/as para o exercício da docência. Também tratei do papel do “Estágio de Docência”⁸, no caso brasileiro, na formação dos/as antropólogos(as), de seus limites e possibilidades.

⁷ Foram realizadas 19 entrevistas no Brasil e 12 em Portugal, com aproximadamente 45 horas de áudio gravado. O tempo das entrevistas individuais no Brasil e em Portugal foi, no mínimo, de uma hora e, no máximo, de 2h30min. As entrevistas no Brasil foram realizadas com docentes de um único PPGAS, entre os dias 1º de junho e 29 de setembro de 2017, a maioria delas (15 entrevistas) foi no mês de junho. Em Portugal, foram realizadas entrevistas com professores/as de sete Instituições de Ensino Superior (IES). Dessas sete instituições, nove professores/as eram de quatro universidades públicas de Lisboa e três professores/as, docentes em outras universidades públicas de diferentes regiões do país. Realizei a primeira entrevista no dia 25/10/2017 e a última no dia 11/12/2017.

⁸ O estágio de docência foi instituído pela Fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), juntamente com um de seus programas, o de Demanda Social (DS), por meio do Ofício n. 028/99, de 26 de fevereiro de 1999. Um dos objetivos principais desse programa é “promover a formação de recursos humanos de alto nível ao País, altamente qualificados para a docência em grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda profissional dos setores públicos e privados” (www.capes.gov.br/oquecapes/apresentação). Para tanto, foi incluída, na cláusula do convênio mantido com as IESs integrantes do Programa de Demanda Social da Capes, a exigência do estágio docente, nos cursos de graduação, para todos os bolsistas desse programa. Encontravam-se anexas ao ofício de criação do estágio de docência na graduação para alunos de pós-graduação quatro diretrizes para a sua implantação: 1) é parte integrante da formação de mestres e doutores; 2) deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista; 3) pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista do mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e 4) deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. Em 18 de maio de 2000, outro ofício (n. 20/002) esclareceu que: a) o estágio de docência não é aplicado para os bolsistas com experiência de docência no terceiro grau, de pelo menos quatro semestres; e b) a sua obrigatoriedade aplica-se a todos, independentemente de existir ou não cursos de graduação na própria instituição (e caso não houvesse cursos de graduação, a instituição deveria associar-se a outras IESs). Segundo Judith Feitosa (2002), a maioria das IES regulamentou o estágio de docência apenas no início de 2000. Em 2002, a Capes, por meio da Portaria n. 52/002, regulamentou o programa de DS quanto aos seus objetivos e aos critérios para concessão de bolsas. Dos 18 artigos dessa portaria, o 17º regulamenta o estágio de docência e é composto de oito parágrafos, que tratam: da obrigatoriedade, especialmente para o doutorado e, na ausência dele, para o mestrado; da carga horária de 60 horas e das situações em que pode haver remuneração; da duração, de acordo com os níveis e o cômputo de créditos; da exigência da participação do/a professor/a orientador/a e dos casos de dispensa, dentre outros. No entanto, levando-se em consideração que a institucionalização do “estágio de docência” nos programas de pós-graduação é recente, seriam necessárias pesquisas mais amplas e de maior alcance para conhecer a abrangência e a eficácia deste estágio na formação dos professores do ensino superior que o fizeram, para comparar com o dos docentes que não tiveram essa formação específica, caso de todos os professores colaboradores desta pesquisa.

As entrevistas narrativas, na maioria das vezes, traziam à memória dos/as entrevistados/as experiências das salas de aula. Nelas relatavam situações com que se haviam deparado no início do exercício da docência. Nesses relatos, a grande maioria dos/as entrevistados/as caracterizava esse início de docência com expressões do tipo: foi “pedreira” (Profa. Br Alexandrita); “[...] entrei por uma porta e quis sair pela outra” (Profa. Pt Zafira); “foi um grande choque” (Profa. Br Blenda); [...] levei muita bordoadada dos estudantes [...] Eu só lembro que eu sofria muito [...] “passava mal” (Prof. Br Jadson).

Em seguida, relatavam alguns dos seus métodos para superar essas dificuldades, no decorrer dos anos de docência. Essas estratégias que desenvolviam eram empregadas por meio de recursos metodológicos que iam “improvisando” ou lembrando dos métodos dos seus ex-professores/as. Geralmente, essas estratégias eram colocadas em movimento nas situações de crise, de conflitos, ou para resolver impasses nas aulas.

Por exemplo, um professor relata que a utilizou em uma turma de psicologia quando, em determinado momento, os(as) discentes se mostraram “hostis” com uma colega professora:

A professora estava muito mal com a turma da psicologia. E aí ela saiu na metade do semestre ... não me lembro exatamente o que aconteceu, mas alguém me chamou para assumir a disciplina ... Aí eu disse: “Vou para a psicologia ... a professora está arrasada lá com alguma coisa que elas estavam fazendo ... então, vou ter que entrar meio pesado nisso. Não vou poder entrar, assim: pessoal tá, tá, tá ... Aí eu tive uma outra ideia [...] Vou fazer o seguinte: ‘vou colocar um espelho em sala de aula e vou pedir para que cada estudante se sente na frente do espelho, para se olhar sobre a situação que está vivendo ..., em relação à disciplina ... aí, eles tinham que vir e sentar ... fizeram fila, cada um vinha, se olhava no espelho. Eu não me lembro de detalhes o que eu dizia na hora ... “Bom, aí o que você tá vendo, tá se olhando, etc. e tal ... nesse sentido. A ideia era é essa, né: “Tás te vendo nessa situação de conflito, etc. e tal”. [Ari: Para eles, da psicologia, pode ter sido interessante a questão de se colocar no lugar do outro?].

Exato, ... Se não fosse na psicologia, não tinha feito (risos, risos...). Se fosse na engenharia (risos, risos ...), mas, como era na psicologia, ... Eu imaginei ... depois eu fiquei explorando a história e tal ... realmente eu consegui, no meio do semestre, ainda consegui que a turma terminasse o semestre sem aqueles conflitos ... E tal ... não foi nada brilhante a disciplina. Mas, enfim, aquela coisa foi apaziguada ... com essas coisas de técnica de ... enfim, de ... de ... de ruptura, uma performance [...]. (Prof. Br Jadson)

Também o relato de outra professora, nesse mesmo curso, mas em outro momento, sugere outros procedimentos para despertar o interesse dos/as discentes para com a disciplina e, particularmente, com os temas discutidos em aula:

Eu falava para eles lerem Margareth Mead ... Eu pensei: “bom, vou trazer alguma coisa mais parecida com a psicologia, com a escola ...”. Aí, eles trabalhavam com umas coisas que não tinha nada a ver ... era superetnocêntrica a leitura que eles faziam”. Não deu nada certo ... aí, eu pensei: ‘Ah, acho que psicólogos gostam – [olha só a minha tese]: Acho que psicólogo gosta, ... dessas dinâmicas, dinâmica de grupos. Então, eu vou bolar umas dinâmicas de grupo. ..., eu dava uma aula sobre o que é identidade, o que é alteridade. Daí, eu punha uma musiquinha. Agora, a gente vai passear pela sala, vamos fazer dois círculos, um gira para um lado e outro gira para outro, a gente vai olhar pro colega, e pensar: ‘o que eu me identifico nele e o que eu não me identifico... Como é que eu estou vendo identidade e alteridade? E aí, eu vou também pensar: e isso me repele ou me atrai?’ [...] Por que, às vezes, o fato de me identificar, é uma coisa que repele e, em outras, o fato de identificar, atrai. Eu me atraio pelo que me é idêntico ou me atraio pelo que é diferente? Só sei que adoraram (risos) aí eles falavam: “Nossa, professora,

... você conduz as dinâmicas muito bem, professora. Você parece psicóloga (Risos). Parece, que funcionou. Então, assim, esse tipo de... você tentar... tirar da cartola, alguma outra coisa que vai dar certo. Porque, a impressão que dá, é: se eu seguir por esse método, não vai dar certo, e você tem que perceber no seu dia-a-dia, supercorrido, o que você já preparou daquele programa e de que a coisa não está funcionando [...]. (Profa. Br. Esmeralda)

Outro docente descreve o que ocorreu em um curso, com outros recursos pedagógicos, objetivando despertar o interesse dos discentes para a disciplina:

Tem uma passagem interessante na Odontologia, que eu tive um insight: “O que é que vou fazer com pessoal da odontologia, para ver se eles despertam para Antropologia”? Aí, eu peguei uns livros de Odontologia e “xeroquei” as bocas [que estavam] nos livros. Acho que eram 30 alunos. “Xeroquei” 30 bocas diferentes. Eu dei uma boca para cada um... aí, eu disse pra eles assim: “De quem é essa boca?” (risos, risos ..., risos, risos ...) ... e, aí eu iniciei a discussão de identidade, qual a contribuição da antropologia, etc., etc ... então, com essa coisa, eu criei ... eles se interessaram e tal, na Odontologia ... foi a primeira vez que eu fiz alguma coisa, usei um recurso que não era aquela coisa convencional de chegar na aula ... (Prof. Br. Jadson)

O relato de um professor, no curso do serviço social, é emblemático para compreender os processos que empreendeu para atrair o interesse das alunas para com a disciplina, a partir de um fato inusitado definido pelo entrevistado como um “acidente de linguagem”:

No serviço social, foi uma experiência meio hilária. Uma vez a gente estava lendo o Laraia [Roque Laraia], “O que é cultura”. Um texto bem básico. E, por acaso, eu fui me referir ao Laraia como “lacrãia”. No momento que eu falei aquilo, todo mundo que estava meio que parecendo um zumbi, de repente todo mundo riu. Aí eu falei: “mas o que foi”? E o pessoal, meio que não querendo falar. Aí eu falei: “Não, vocês têm que me falar, pois foi a primeira vez que o que eu falei teve um efeito”. E aí eles comentaram que eu havia falado “lacrãia” ... E eu perguntei: “Quem era esse tal de lacraia”⁹, ... aí as pessoas começaram a falar ... aí eu falei: mas, isso tem tudo a ver, vamos pensar por que é engraçado, ... e aí a gente começou a falar sobre lacraia e ... as pessoas começaram a despertar ..., como se a gente pudesse falar em antropologia sobre algo tão sem cultura como a lacraia”. E aí foi uma forma de se pensar, um outro modo de se pensar o que é cultura. ... “O que é cultura do lacraia”? E, a partir de lá, eu descobri que era por aí,... foi um “acidente de linguagem” que levou a uma nova estratégia didática ... Decidi que realmente, nessa altura, era mais interessante trazer um mínimo de texto para que lessem alguma coisa, mas também pensando em recursos visuais como alguma forma de texto. Pequenos filmes, pequenas imagens ... E também trazendo referência da minha própria experiência em campo. (Prof. Br. Heliodoro)

Também o depoimento de uma professora portuguesa é instigante, ao descrever como foi intuindo e construindo suas estratégias pedagógicas no decorrer dos anos de docência, em diversos cursos, como ocorreu no curso de mestrado em Geriatria, com o tema da velhice como construção social:

*Eu tinha consciência que eles não tinham a menor ideia dos conceitos [...] Então, fui fazendo ... Fui pensar como transformar essas coisas, em coisas simples, né? E, portanto, dar conceitos e dar pequenas definições dos conceitos no PowerPoint e, depois, dar muitos exemplos etnográficos, filmes e pequenas esquetes. **Mas, foi tudo intuição.** Não foi nada [...], mas foi um grande sucesso. (Profa. Pt. Ágata, grifos meus)*

Depois de relatarem as mais diferentes estratégias pedagógicas, busquei compreender como tiveram esses *insights*, essas intuições, e se tiveram alguma formação para prepará-los

⁹ O professor é estrangeiro.

para essas situações. Questionava-os, principalmente, caso tivessem recebido formação nos PPGAS também para o ensino, se isso teria contribuído para uma melhor preparação para o exercício da docência. As respostas a essa questão são diversas, mas o depoimento de uma professora é esclarecedor: “[...] *na área de humanas tem muito mais a ideia de que ensinar é despejar o conteúdo [...] acho que faz 30 anos que eu dou aula, né, e eu acho que se eu tivesse tido acesso a uma metodologia já nos primeiros anos ...eu teria pulado muitas etapas. Inventei metas. Eu inventei, eu inventei [...]*” (Profa. Br Alexandrita, grifos meus).

Perguntei, então: Como você chegou a isso? O que foi que você inventou?

[...] *sendo meio etnográfica em sala de aula. No sentido de pensar: ‘bom, quem são essas pessoas aqui? Com quem estou me relacionando durante todo este semestre? Com qual diálogo que tem a ver com esse conteúdo, com esses autores, com essa proposta e como construir um diálogo possível e com essas pessoas? Eu acho que partiu um pouco desta premissa, interrogações, dúvidas: como que eu vou tornar viável essa relação durante o semestre e chegar ao final e dizer: Bom algo interessante se produziu aqui? Eu acho que essa é a grande questão [...]*. (Profa. Br Alexandrita)

Considero que esse depoimento da professora é muito pertinente, esclarecedor, pois sintetiza o encontro entre antropologia e educação. Ou seja, indica como o método por excelência da antropologia, que é a etnografia, também tem contribuído para o ensino.

Ao mesmo tempo, porém, esse relato indica que a intuição e a capacidade criativa de cada um, de forma espontânea, são o que acaba constituindo o diferenciador para a docência no ensino superior. E é justamente essa a questão aqui focada: como propiciar que essas experiências intuitivas, espontâneas, sejam sistematizadas, testadas, discutidas, para serem socializadas e incluídas na “formação” continuada dos docentes das IES e, assim, poder sair do formato de vir a ser professor de forma espontânea e “aprender fazendo”, conforme criticam autores(as) que têm pesquisado, já há algumas décadas, sobre a docência no ensino superior, como Pimenta e Anastasiou (2002) e Campos (2012).

Reconheço que os egressos dos PPGAS têm uma ótima formação para a pesquisa, mas são poucos os preparados para a docência, conforme diz uma professora “[...] *formamos [nos PPGAS] excelentes pesquisadores, mas péssimos professores [...]*” (Profa. Br Ametista). O que quer dizer que essa excelente formação para a pesquisa não se reflete na formação para a docência. No entanto, a professora Alexandrita, ao intuir que procurou ser “meio etnográfica em sala de aula [...]”, sugere ser possível também trabalhar com esse método.

Grossi, Rial e Tassinari (2006) ressaltam a importância de se introduzir os conceitos antropológicos na educação, pois são campos que necessitam dos aportes teóricos da antropologia, mas com a preocupação de que essa demanda não desqualifique o *status* do antropólogo.

Já há algum tempo, Gusmão (1997) observava a existência de uma tensão entre esses campos do saber. Segundo a autora, seria ela alimentada por ambos os campos, pois, enquanto a educação não tem sido privilegiada pela antropologia, certas abordagens teóricas também não se constituem objeto de análise na educação. A autora credita esse descompasso entre as duas áreas do conhecimento ao fato de se haver construído a concepção de que à antropologia se atribui a condição de ciência e à educação, a condição de prática. Essa tensão coloca ambas numa encruzilhada:

Os não-antropólogos buscam um olhar antropológico pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo. Por sua vez, antropologia e antropólogos se vêm em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade, cujo nome é educação, seja por não conhecerem, ou, ainda, por deslegitimarem um certo percurso do passado da antropologia. (GUSMÃO, 1997, p. 8)

A autora defende a conveniência de se resgatar esse debate junto à educação, uma vez que nesse campo se utiliza o referencial da antropologia. Para essa reflexão, procura romper com a ideia comum, tanto na educação quanto na antropologia, de que foi na década de 1970 que surgiram as pesquisas educacionais de tipo etnográfico. A autora parte dos relatos de Galli (1993) sugerindo ter havido, já no final do século XIX, uma aproximação entre esses dois campos, quando a antropologia propunha como temas de algumas pesquisas os processos interculturais infantis e os sistemas educativos.

Margareth Mead, já nos anos de 1930, trazia importantes contribuições a partir da publicação de *Growing up in New Guinea*. Sua obra é referência obrigatória para pensar a interface entre antropologia e educação, principalmente, segundo Dauster (2007, p. 19), quando a autora afirma fazer da “[...] educação objeto privilegiado da Antropologia no interior da escola Cultura Personalidade”.

Considero que o livro *Etnografia da Prática Escolar*, de Marli E. André (1995), é emblemático para esse debate. Nele, a autora se apropria particularmente do método etnográfico de uma forma um tanto quanto pragmática, na tentativa de instrumentalização dos educadores, direcionando a abordagem antropológica em três dimensões¹⁰, para serem utilizadas em suas atividades pedagógicas e nas pesquisas em sala de aula.

Já Cláudia Fonseca (1999) afirma que o método etnográfico é um importante instrumento para a educação, independentemente da série em que atue o professor. Para que seja eficaz, porém, depende da comunicação entre o agente e seu interlocutor (FONSECA, 1999). Salienta ela, ainda, que não se pode trabalhar com o método etnográfico como se fosse uma receita, nem uma garantia, mas como um instrumento da pesquisa em educação no sentido de estreitar essa comunicação respeitando as diferenças e revendo os preconceitos para superá-los (FONSECA, 1999).

No entanto, considero que a Antropologia precisa se abrir para outras áreas do conhecimento, para além do da Educação, como é o caso da História, da Psicologia e, particularmente, da Psicologia da Aprendizagem. Possibilitando, assim, ocorrer um maior diálogo entre essas áreas.

O depoimento da professora Alexandrita, citada anteriormente, por exemplo, além de ressaltar a importância do método etnográfico em sala de aula, destaca a “experiência” dos discentes como importante instrumento para despertar seu interesse pela disciplina. Conforme ela relata, ao ser instigada a descrever como chegou a esse processo de “inventar métodos”, comenta:

Aquela coisa meio freiriana, assim, né? Tu vai muito a partir do que eles estão trazendo. Da experiência deles. Então, tu diz: vamos discutir parentesco [...] mas, eu quero discutir

¹⁰ A primeira é a “abordagem institucional”, na qual a autora relaciona aspectos do contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, relações e nível de poder, recursos disponíveis ou carência deles, etc. A segunda é a “abordagem pedagógica”, envolvendo conteúdos, atividades desenvolvidas e material didático. Ressalta-se que essas observações deverão privilegiar as dinâmicas em sala de aula, a história pessoal de cada indivíduo, etc. A terceira dimensão é a “sócio-político-cultural”, envolvendo o contexto sociopolítico e cultural mais amplo, isto é, o momento histórico, as concepções políticas e sociais e os valores presentes na sociedade.

parentesco a partir do que tu estás me trazendo, da tua experiência de parentesco, da tua experiência de família. (Profa. Br Alexandrita, grifos meus)

A fala dessa professora nos instiga a refletir sobre dois importantes aspectos quanto à educação no ensino superior, qual seja: a referência a Paulo Freire e sua intuição de “partir da experiência”.

Paulo Freire, conforme já discuti com mais profundidade em outro trabalho (SARTORI, 2010), é considerado um dos mais importantes pedagogos brasileiros e mundialmente respeitado, cujo centenário do seu nascimento foi comemorado neste ano de 2021. No entanto, em que pese sua grande contribuição em favor da educação popular e da alfabetização de adultos, particularmente ao criticar o tipo de educação que chama de “educação bancária”¹¹, descontextualizada e conteudista, o autor propõe outra pedagogia – a Pedagogia do Oprimido – na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

No entanto, é preciso diferenciar qual o público a que Paulo Freire dedicou suas pesquisas. Existem dois campos específicos que tratam da educação de jovens e adultos: o primeiro envolve o ensino médio da escolarização desse estrato, e o outro é o ensino na graduação.

Marta Kohl de Oliveira (1999) destaca que o tema “educação de pessoas jovens e adultas” (o EJA) não se refere apenas a uma questão de especificidade etária, mas, principalmente, a uma questão de especificidade cultural, pois, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse campo da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto. Segundo ela, quando se fala do EJA, se está falando de um adulto (e de um jovem) específico, com necessidades específicas de aprendizagem. A EJA, à qual a autora se refere:

[...] **não é o estudante universitário, o profissional qualificado** que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização [...] Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados **e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabeto)**. (OLIVEIRA, 1999, p. 2, grifos meus)

Especificamente para esse adulto da EJA, com pouca ou nenhuma escolarização, existe, de certa forma, uma preocupação metodológica específica e, no Brasil, a maioria das EJAs se baseia na pedagogia de Paulo Freire.

No entanto, a preocupação aqui é com um outro adulto. Trata-se do adulto que está na graduação, o acadêmico do ensino universitário, que exige outros referenciais.

Foi nesse sentido que destaquei o segundo aspecto do relato da professora Alexandrina, quando ela, intuitivamente, reconheceu que procurou “partir da experiência” dos seus alunos/as, acadêmicos universitários.

¹¹ Segundo Paulo Freire, a pedagogia do dominante é fundamentada em uma *concepção bancária* de educação, em que predominam o discurso e a prática na qual quem é o sujeito da educação é o educador, sendo os educandos como vasilhas a serem enchedas. O educador deposita “comunicados” que estes recebem, memorizam e repetem. Da educação bancária deriva uma prática totalmente verbalista, dirigida para a transmissão e a avaliação de conhecimentos abstratos (FREIRE, 1974).

“Partir da experiência” é um dos referenciais muito importantes da Psicologia da Aprendizagem, especialmente na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel¹², Novak e Hanesian (1980), na qual o autor reconhece a importância do conhecimento prévio (**das “experiências”**) como fator decisivo para se chegar ao conhecimento e ao ensino de jovens e adultos¹³.

Considero que a TAS de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), por exemplo, poderia ter contribuído para aprimorar a formação para a docência dessa professora já no início da sua carreira, pois, “*caso tivesse tido acesso a uma metodologia, já nos primeiros anos [...]*”, conforme nos relata, realmente poderia ter pulado muitas etapas. Esse depoimento é relevante, pois sugere que poderia ser um dos temas presente na pauta da formação dos futuros docentes nos PPGAS. Entretanto, como não tiveram essa formação para “pular etapas”, como diz a professora, foram os *insights*, as tentativas do tipo ensaio/erro e, principalmente, os “modelos” (e “antimodelos”) de docência encontrados em sua formação – graduação, mestrado e doutorado – que foram inspiradores para muitos.

Chamo de “modelo” toda e qualquer metodologia utilizada pelos(as) docentes, adquirida e inspirada pelos diferentes atores e instituições para dar conta dessa carência em sua formação, em especial quando iniciaram suas atividades docentes. Esses “modelos” podem ser classificados em duas categorias: a) “modelos” recebidos nos PPG (mestrado e doutorado) e/ou inspirados em seus professores/as; e b) “modelos” construídos a partir das experiências fora da academia.

4.1 “Modelos” Recebidos nos PPGs e/ou Inspirados nos seus Professores/as:

A maioria, desse grupo pesquisado, creditava aos seus ex-professores/as os “modelos” que a têm inspirado, geralmente recebidos na pós-graduação:

[...] onde, precisamente, era uma maneira bastante original para a época... havia toda essa forma de ensino, o que não era o ensino de cátedra. Era o ensino de seminários, de apresentações dos alunos, expor a biografia que tinha que trabalhar e, portanto, foi aí que aprendi a dar aulas, foi a fazer essas apresentações para os colegas. E, realmente, foi a única formação que eu tive que dar aulas foi nessas apresentações e no que eu vi nos modelos que eu tinha dos meus professores. (Profa. Pt Cristal)

Já os que frequentaram instituições estrangeiras na pós-graduação, particularmente nos Estados Unidos, inspiraram-se naquele “modelo”:

[...] Nos Estados Unidos, uma maneira de você sobreviver nas pós-graduação é dar aula como professor assistente. Poucas pessoas receberam bolsa sem obrigações. [...] eu comecei a dar aula e esse foi um grande choque. Era a contrapartida da bolsa. [...] Eu dei aulas grandes, porque já era universidade grande. Eu dei aula para 500 alunos [...]. (Profa. Br Blenda)

¹² Ausubel desenvolveu, nos anos 1960, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), na qual considerou aspectos afetivos no desenvolvimento das capacidades dos adultos para a aprendizagem. Baseado nos processos de cognição, publicou, em 1963, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, em que investiga e descreve o processo de cognição segundo uma perspectiva construtivista.

¹³ O que é bem instigante, nesse depoimento, foi o fato de que a professora relatou que não conhecia esse autor, sugerindo ter ela agido mais por intuição do que por uma apropriação acadêmica dessa metodologia.

Deixa eu ver... nos Estados Unidos... eu tive uns bons professores, em certo sentido, eu acho que nos Estados Unidos eu senti mais preparo nisso. (Profa. Br. Turmalina)

Já os que cursaram no Brasil reconheceram, por exemplo, que as atividades de extensão das quais participaram e os estágios de docência, para os que tiveram essa experiência nos PPGAS, têm sido lembrados como uma importante experiência para a docência:

O que dá sentido era essa coisa [...] de ensinar antropologia para professores de primeiro e segundo graus. Eu acho que eu peguei aí, porque daí, nesses outros cursos, tinha essas coisas de ensinar para professores. (Profa. Br. Esmeralda)

A minha orientadora. Ela me ensinou muita coisa em termos de didática, de planejamento de aula.... Na verdade, é como se eu tivesse feito umas cinco vezes estágio de docência nessa disciplina. (Prof. Br. Olivin)

[...] Pois é, eu tive bons professores (risos) [...] uns mais didáticos, outros menos, e tal. A própria professora (X) [cita o nome de uma ex-professora, agora colega sua no PPGAS], é uma excelente professora, mas também é no estilo seminário e tal. (Profa. Br Coral)

Além de “modelos” que encontraram em seus ex-professores/as, muitos também serviram de “antimodelo”:

Um pouco observando os meus professores, tanto os que eu admirava muito, quantos que eu achava que não tinha uma boa didática. Conseguindo estabelecer o que eu achava que funcionava, vinham para mim. (Profa. Br. Greta)

Ou seja, o que eu aprendi [para a docência]? Pelo que eu li, pelas aulas que eu vi. Se eu gostei ou não gostei do docente. Então, nesse sentido, está claro, isso é que um aprendizado também. (Prof. Br. Lazuli)

Os relatos acima sugerem que o “fazer-se professor/a” foi construído no convívio com os/as ex-professores/as na graduação, no mestrado e no doutorado, a partir das experiências positivas, fossem elas relacionadas diretamente às aulas, mas não somente estas, fossem elas vivenciadas em atividades acadêmicas realizadas em outros espaços, como as atividades de extensão, por exemplo.

4.2 “Modelos” Construídos a Partir das Experiências Fora da Academia

Alguns reconheceram que os “modelos” de docência foram apreendidos em diferentes circunstâncias e instituições, todas fora da academia, conforme sugerem diversos relatos:

[...] eu não lembro quando foi que eu aprendi a fazer isso [de dar aulas] [...] Eu acredito, que pode ter sido feito de um resultado da minha militância política. (Prof. Br Jacinto)

[...] posso dizer que boa parte da minha formação ela veio de fora, veio da militância dos grupos de estudo que a gente formou no sindicato. (Profa. Br Alexandrita)

[...] Dava aula na aliança francesa. Que era um lugar que tinha formação pedagógica para ensino de línguas. E dar aula de línguas é uma coisa muito difícil e sem formação pedagógica, tu não ensina. (Profa. Br Ametista)

[...] essa experiência na ONG, tinha um método particular de ensinar os professores, que todos nós tínhamos que seguir. E eu acabei aprendendo algumas coisas [...]. (Profa. Br Greta)

Acho que ser músico ajudou. Porque eu, por acaso, nunca tive o pavor de ter uma plateia. Eu sei que muitos dos meus colegas, quando no início, leem os textos é porque têm medo da plateia. Eu não era tanto; era mais insegurança à matéria [...] já toquei para 10 mil pessoas, quando era mais novo [...]. (Prof. Pt Ônix).

Enquanto o primeiro “modelo” está diretamente relacionados às atividades acadêmicas – com o reconhecimento, mesmo com críticas, de que teria sido a partir dessa experiência que se construíram professores/as, o segundo “modelo” ressalta que foi fora da academia, na militância política, nos movimentos sociais, no movimento sindical, na atuação em ONGs, entre outros, que se inspiraram.

Uma das leituras que podemos fazer dos relatos apresentados é de que essa experiência, a de fora da academia, foi a mais inspiradora no “modelo” classificado como “representativo” para a sua formação. Tal leitura leva a defender essa perspectiva, por ficar claro que esse grupo de professores/as credita sua formação para a docência não aos “modelos” encontrados nos seus mestres(as), pois as tiveram também como os demais, mas a uma experiência fora desse campo do conhecimento e ao privilegiarem essa “experiência” em sua narrativa, o que é um indicativo de que a atuação nesses espaços os “formou” mais para a docência. Esse segundo grupo considera que a experiência fora da academia, a que exigia uma dose de exposição pública, por exemplo, ser protagonista em um *show* de música, ministrar aulas a grupos populares por meio de projetos de extensão e/ou atividades de formação de ONGs, participar da formação nos partidos políticos que militavam ou da formação para dirigentes sindicais de trabalhadores(as) sindicalizados foram considerados “modelos” que reconhecem inspiradores para a sua atividade docente até os dias atuais, mais do que as experiências e vivências na academia para prepará-los para a docência.

Há que se destacar que a maioria dos relatos sugere ter sido ao longo dos anos que alguns continuaram empregando esses mesmos recursos, enquanto outros indicam ter desenvolvido seu próprio método.

5 Sugestões/Proposta para os PPGAS

A partir desses relatos, que chamo “estratégias pedagógica”, “modelos” e “antimodelos”, nos quais os entrevistados se inspiraram na formação para a docência, procurei saber dos/as interlocutores(as) quais seriam suas sugestões e/ou propostas para os PPGAS, considerando reconhecerem e admitirem a falta de formação para a docência nesses programas, uma vez que todos/as os/as entrevistados/as, no Brasil, e uma parcela significativa dos/as docentes portugueses, são também professores/as em PPGAS em seus respectivos países.

A constatação é de que é praticamente consensual entre os entrevistados/as, dos dois países, que os PPGAS não formam e não têm como preocupação principal preparar seus egressos para a docência no ensino superior. Essa constatação está bem sintetizada no depoimento de uma professora:

Acho que nosso curso não prepara a gente para isso. [...] é uma lacuna na nossa formação profissional. Realmente, acho que a gente precisa ter uma espécie de disciplina, metodologias

e formas de abordar porque a única coisa que eu aprendi foi leitura de seminários [...] a gente reproduz em sala de aula, porque acaba virando isso mesmo. (Profa. Br Jade)

Os motivos elencados são diversos e o depoimento a seguir corrobora com os resultados de várias pesquisas realizadas sobre a falta de formação para a docência superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SARTORI, 2010; CAMPOS, 2012):

Eu acho que existe uma presunção na academia, que...que a atividade intelectual, de discutir, de ver criticamente textos, de construir algum quadro teórico ou coisa parecida, é suficiente para dar aula....

[Ari: Sei o assunto, sei ensinar?]

Ah, sim... sei o assunto, sei discutir, demonstra consistência de problematizar; é suficiente para dar aula. Então, nós não temos nenhuma atividade, nem no mestrado, nem doutorado, que seja, exatamente, formadora desse professor, de um professor. Parte-se do princípio de que é implícito na atividade de reflexão e de discussão acadêmica, estar colocada às atividades da da docência. [...] É aquela coisa, existe muito no Brasil, essa coisa de que você aprende no ato, né... [...] não existe, do meu ponto de vista, nenhum enfoque no mestrado ou no doutorado para, digamos, a formação de professores. (Prof. Br Jadson)

No entanto, se parece ser consensual “a causa” sobre a falta e/ou a deficiência na formação dos PPGAS para atuarem na docência superior, as propostas para a superação do problema não são consensuais; algumas delas não convergem. Há divergências internamente no PPGAS e, também comparativamente, nas propostas dos dois países. No entanto, considero que essas divergências estão mais relacionados a questões conjunturais do ensino superior, distintamente vividas no Brasil e em Portugal, do que propriamente a divergências epistemológicas para a superação do problema.

Em Portugal, uma das justificativas apresentadas, para não incluir nos PPGAS a questão do ensino, é porque se trata, segundo alguns, de um princípio ético, pelo contexto do campo de trabalho dos/as antropólogos no país. Com relação ao ensino da Antropologia em Portugal, especificamente, não há perspectivas profissionais animadoras em um futuro próximo, nomeadamente quanto à abertura de vagas para docentes de Antropologia nas universidades portuguesas. Portanto, segundo esses depoimentos, a inclusão nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia das disciplinas sobre o ensino poderia “passar a ideia” de que há perspectivas profissionais para os egressos dos programas. No contexto atual, seria até mesmo antiético fazer isso:

Aliás, seria um pouco desonesto se nós colocássemos isso em termos de cadeiras, com uma espécie de formalismo do gênero: ‘vamos aprender a ensinar’. Percebe? Porque eu não posso dizer aos aluno de antropologia que eles terão lugar na carreira acadêmica. Porque as limitações das carreiras acadêmicas são tantas que a gente sabe que o que muitas pessoas daquelas vão fazer é um pós-doc e depois um segundo pós-doc [risos], enfim. [...] Mas, a questão é que se eu estou a fazer isso para formar sobre todos professores da antropologia, ou não. E o que eu não posso fazer eticamente neste momento é dizer aos meus alunos que parte da formação é para eles mais tarde serem lectores, dentro da antropologia. Porque eu não posso garantir isso. Estás a ver? (Prof. Pt Pedro Lucas)

Há também divergência quanto ao lugar da Ciência da Educação na formação dos/as antropólogos/as portugueses. Para alguns, há o receio de incentivar uma certa pedagogização da Antropologia:

Mas eu acho que precisa ter algum cuidado ... com a história das ciências da educação. Eu acho que ele tem que ter muito bom senso ..., não transformar, a certa altura, o risco que é fazer Ciências da Educação, isto é, transformar o ensino da antropologia em Ciências da Educação. (Profa. Pt Pérola)

Para outro professor, também de um PPGAS, é o contrário:

Outra questão: É que se nós levarmos a sério a existência de uma área chamada educação, ali há uma faculdade de Ciências da Educação e há especialistas da educação e haver ensino sobre ensinar deveria ser feito para essas pessoas. Ou seja, se eu quero levar a sério que aquela área científica existe, então, o que eu devia fazer é contratar alguém para dar essas [...]. (Prof. Pt Pedro Lucas)

Já, no caso do Brasil, “as propostas” apresentadas pelos docentes podem ser sistematizadas em dois grupos: 1º) o dos que apostam no “estágio docente” ou em alguma disciplina específica, como importante instrumento para equacionar o problema da falta de formação para a docência; e 2º) o dos que projetam essa melhoria por meio da ampliação da carga horária das disciplinas clássicas na formação dos programas de mestrado e doutorado, ou mesmo apostando na manutenção do modelo vigente, expresso no posicionamento de um professor:

[...] eu acho que estão sendo formados melhor para pesquisador do que para professor. Mas eu também não sei se todos concordariam com as medidas que deveriam ser tomadas para acabar com esse problema.

[Ari: Terias alguma ideia?]

Eu tenho. Teoria antropológica um, teoria antropológica dois.... História e teoria antropológica [...] um ano e meio de formação forte sobre história da disciplina. (Prof. Br. Topázio)

Essas duas propostas divergem, tanto no número de apoiadores(as) quanto na maneira de as realizar. Enquanto a segunda, com poucos apoiadores, reforça a ideia de que a solução passa por uma melhor formação dos/as mestres e doutores/as, enfatizando que a resolução do problema está na ampliação da carga horária dos conteúdos antropológicos, a primeira reconhece que, mesmo sendo os conteúdos imprescindíveis para a docência, somente esses não são suficientes.

A grande maioria (em torno de 75% dos/as entrevistados/as no Brasil) considera que o “Estágio de Docência” (ED) tem potencial, senão de solucionar, pelo menos de melhorar a qualidade da formação para a docência dos/as egressos dos PPGAS. No entanto, essa aposta no “ED” vem sempre acompanhada de críticas na maneira como ele está sendo realizado nos programas.

As sugestões compreendem proposições de atividades com avaliação e acompanhamento que favoreçam a autonomia do aluno, como a proposta do prof. Br Berilo: “Estágio docência com o caráter de um pouco mais de autonomia desses alunos”.

Poderíamos incluir também, nesta segunda proposta, uma espécie de “roteirização”, de fluxo para a realização do estágio de docência:

[...] uma coisa interessante seria definir do estágio docência algumas etapas mínimas que eles teriam que passar [...]. Talvez uma coisa seja roteirizar estágio docência no sentido de pensar: bom, qual o mínimo de experiência eles têm que ter para considerar que fizeram estágio docência? Dar tantas aulas? Preparar alguns exercícios? Podia se roteirizar. Isso é uma possibilidade. A outra é criar uma disciplina. (Profa. Br Alexandrita)

Ou seja, indicam que os procedimentos e o acompanhamento do “estágio de docência” deveriam ser, de alguma forma, institucionalizados no PPGAS. A questão é como proceder para “roteirizar” e “institucionalizar”, considerando que já há acúmulo de experiências individualizadas. Nas entrevistas, vários docentes relataram, com bastante ênfase, como procedem na realização do *estágio de docência* com seus orientandos/as. Alguns avaliam positivamente suas experiências na orientação desse estágio; outros, nem tanto. Por exemplo, há docentes que exigem dos seus orientandos/as, independentemente de ser bolsistas Capes ou CNPq, que realizem o ED como requisito para ser seu orientado/a: [...] *todos vão fazer estágio comigo, os mestrandos e os doutorandos. Não vão sair daqui sem fazer o Estágio Docente, independentemente de ter bolsa ou não* (Profa. Br Tanzanita).

Outros consideram que a sua orientação no ED é um “desastre”. Ou seja, a forma como é desenvolvido o ED depende mais da ideia que cada docente orientador(a) se faz dele e muito pouco das exigências institucionais.

Quanto à questão de “institucionalização” do ED no PPGAS, esta gera polêmica, particularmente quando se discute se se deveria aplicar por meio de uma disciplina (obrigatória ou optativa) e com créditos:

Eu não sei se na pós-graduação a gente tem que fazer isso. (Profa. Br Morganite)

Talvez a questão seja importante, mas a institucionalização? Eu não acho que se fosse assim, então, o estágio docência era um sucesso. Transformaria todo mundo em professor. (Profa. Br Coral)

[...] seria legal que tivesse uma disciplina, nem que seja de dois créditos: como montar um programa, como montar uma prova, como corrigir uma prova. Pega um programa legal, analisar junto com eles, porque que esse programa é bom. Porque este outro, não é? Pensei na pós-graduação. Existe disciplina? Não! Mas, não é proibido, né? Pode ser dentro ou fora do programa, se for bem concebido, pode servir para qualquer disciplina. (Profa. Br Aquamarine)

Constatei haver uma tendência, por parte de um número significativo dos docentes do PPGAS no Brasil, de que, caso o ED se constituísse em uma disciplina, esta deveria ser optativa e não obrigatória. Os que a propõem são de opinião que é mais adequado considerar o ED uma disciplina optativa. A dúvida é, para alguns, quanto à viabilidade de criar uma disciplina optativa somente para os que têm interesse no ensino. Essa dúvida vem em resposta a certa resistência encontrada por parte dos discentes quando realizam o ED, uma vez que um significativo número deles não considera que o ED seja uma etapa importante de sua formação. Exigir que seja obrigatório poderá criar ainda mais resistências:

[...] tem outras ciladas no campo também em preferências teóricas [...] Por isso, que eu digo: eu acho que seria criar mais problemas ao institucionalizar uma coisa meio obrigatória. Mas, investir mais no Estágio Docência mesmo. Eu gosto muito quando tem alguém interessado. E também é muito ruim você pegar um aluno que tem que fazer Estágio Docência porque ele é obrigado a fazer pela bolsa e não tem o menor interesse no ensino. (Prof. Br Olivin)

Pode-se levar em consideração a tendência, por parte de um número significativo de professores/as, em fortalecer o estágio de docência como uma maneira de “formar” mais e melhor os egressos do PPGAS, inclusive para a docência superior. No entanto, considero que sua efetivação deverá necessariamente submeter essas diferentes perspectivas a um equacionamento coletivo.

6 Considerações Finais

Após finalizar esta pesquisa, posso afirmar que consegui responder, em parte, à principal questão que procurei investigar: como equacionar a falta de formação nos PPGAS para a docência no ensino superior.

Em síntese, as entrevistas realizadas e as análises apresentadas indicam ser consensual que os PPGAS não formam seus egressos para a docência, mas, ao mesmo tempo, se admite tratar-se de um tema que precisa ser discutido nesses programas.

No entanto, pode-se reconhecer que os PPGAS, nos dois países, não têm preocupação com a docência, que a ênfase é a pesquisa, expressa na frase de uma das entrevistadas: “[...] *formamos [nos PPGAS] excelentes pesquisadores e péssimos professores!*” (Profa. Br Ametista), há que se admitir que ela traz, além das questões indicadas acima, outros desafios que deverão ser considerados.

Por exemplo, caso optem (no PPGAS do Brasil) pela institucionalização do “Estágio de Docência” no formato de uma disciplina, quem estaria animado/a a incluir, além das suas pesquisas, orientações e demandas (que já são grandes, conforme relatam), mais essa tarefa de pensar o ensino na formação de seus egressos? Quem assumirá essa tarefa, independentemente de ser uma optativa ou obrigatória, conforme indicam? Ou uma “obrigativa”, conforme sugiro, isto é, obrigatória para os que têm a obrigação de realizar o Estágio Docência (por exemplo, bolsistas da Capes) e optativa, para os demais.

Considero, no entanto, que, independentemente dessa alternativa, o estágio de docência não poderia assumir o formato de uma disciplina qualquer, admitido que a proposição exigirá interlocução entre pares, o que demandará negociação, discussão e, principalmente, colaboração entre todos/as que participam do PPGAS.

Considero haver no Brasil, nesse PPGAS, as melhores condições para a implantação de uma disciplina para o estágio de docência proposto do que em Portugal, pois, mesmo os poucos que têm dúvidas e/ou não o reconhecem como um recurso que poderá melhorar e capacitar os egressos para a docência, em nenhum momento se opõem diretamente a ele. Portanto, há um grande otimismo relativamente ao instituto do Estágio de Docência. Esses docentes do PPGAS poderão ser protagonistas das mudanças que ocorrerão nesse programa e, quiçá, nos programas Brasil afora. Nesse sentido, caso se consiga implantar, certamente se positivará a frase de abertura deste artigo: “[...] *Por que nós, que ensinamos, não temos formação para ensinar?*” (Prof. Pt Rubi).

Também avalio que haverá um maior reconhecimento, por parte dos docentes deste PPGAS no Brasil, da importância que o ensino terá no programa e, possivelmente, com reflexos positivos no “Lattes” de todos, pois acredito que estarão motivados a registrar no seu currículo também as orientações do Estágio de Docência, as quais estavam subnotificadas. Exponho essa questão, pois, a partir do levantamento que realizei no Currículo Lattes dos/as colaboradores/as da pesquisa no Brasil, somente dois docentes informaram nele que orientaram no “Estágio de Docência” (ED). Essa ausência do registro nos currículos do ED, considero que é muito significativo sobre o lugar que o Ensino ocupa nos PPGs, em geral, e neste PPGAS, em particular.

Enfim, quando iniciei esta pesquisa, tinha sérias dúvidas se conseguiria entrevistar os docentes brasileiros e portugueses para tratar sobre a formação para o ensino superior,

considerando o lugar que ele ocupa nos PPGAS. Agora, saio dela com grande expectativa de que os(as) docentes deste programa no Brasil poderão ser protagonistas de suas transformações, também para o ensino, uma vez que a docência superior no Brasil é também um dos campos de trabalho promissor, diferentemente da realidade dos/as colegas professores/as portugueses/as. Para estes, as ações para sua atuação dependem da conjuntura política educacional do país, que é bastante restritivo relativamente ao campo de trabalho dos docentes de antropologia, pois, realizar essa mudança não depende somente de seus programas de pós-graduação.

Por fim, mas não menos importante, considero que os resultados desta pesquisa sobre o ensino da Antropologia no Brasil e em Portugal são bastante expressivos. No entanto, estes resultados somente foram possíveis pela colaboração de todos/as os 31 colegas professores/as que generosamente se dispuseram a participar da pesquisa, bem como por suas valiosas contribuições, reflexões e análises que, ao longo das entrevistas, expuseram e compartilharam comigo. Incluo nesse grupo, particularmente, a professora Maria Antónia Pedroso de Lima (Portugal) do ISCTE e as supervisoras desse estágio pós-doutoral, as professoras Antonella Tassinari (no Brasil) e Susana Matos Viegas (em Portugal). Agradeço a elas pelo acolhimento, pela atenção, pelas sugestões, pelos encaminhamentos e indicações de colegas para serem entrevistados/as, as quais foram decisivas para que as entrevistas ocorressem e eu tivesse êxito nos resultados alcançados.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CAMPOS, Vanessa T. B. Formar ou preparar para a docência: eis a questão. **ANPED**, [s.l.], 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2528_int.pdf. Acesso em: 1º ago. 2021.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Brasília, DF; São Paulo: Paralelo 15; Editora UNESP, 2000.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Sobre o Pensamento Antropológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- CORDEIRO, Graça Índias; AFONSO, Ana Isabel. Cultural and Social Anthropology in the Portuguese University: Dilemmas of Teaching and Practice. *In*: DRACKLÉ, Dorle; EDGAR, Lain R.; SCHIPPERS, Thomas K. (ed.). **Learning Fields: Educational Histories of European Social Anthropology**. Oxford: ASA Berghahan Books, 2003. v. 1. p. 45-67.
- CORRÊA, Mariza. Traficantes do excêntrico. *In*: CORRÊA, Mariza. **Traficantes do simbólico & outros ensaios sobre a história da antropologia**. São Paulo: Editora Unicamp, 2013.
- DAUSTER, Tania. **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2007.
- DRACKLÉ, Dorle; EDGAR, Lain R.; SCHIPPERS, Thomas K. (ed.). **Learning Fields: Educational Histories of European Social Anthropology**. Oxford: ASA Berghahan Books, 2003.
- DURHAM, Eunice. O problema da formação de professoras na Itália. *In*: GEORGEN, P.; SAVIANI, D. (org.). **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. [S.l.: s.n.], 2003. p. 150-165.

- FEITOSA, Judith P. A. Construindo o estágio de docência da Pós-Graduação em Química. **Quim. Nova**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 153-158, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/dvf4PVXnL43fLn75H7RPGzP/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 1º ago. 2021.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica em educação. **Revista da ANPED**, São Paulo, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GEERTZ, Clifford. **O saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GROISMAN, Alberto. Ensino de Antropologia em “outros Cursos”. In: GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: ABA, 2006. p. 333-349.
- GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis: ABA, 2006.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. **Revista Antropológicas**, [s.l.], v. 25, p. 45-71, 2016.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos Cedex**, [s.l.], ano XVIII, n. 43, dezembro de 1997.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: Antropologia e Educação no Brasil. **Revista de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 1, p. 29- 46, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1586>. Acesso em: 1º ago. 2021.
- MARTINS, Carlos Benedito (coordenador geral); DUARTE, Luiz Fernando Dias (Coordenador de área). **O Campo atual da Antropologia no Brasil Horizonte das ciências sociais no Brasil: Antropologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010.
- MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: INEP, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu: ANPED, 1999. **Anais [...]**. Caxambu, 1999. *Mimeo*.
- PEIRANO, Mariza, G. S. **A Favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PEIRANO, Mariza, G. S. Onde está a antropologia? **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 67-102, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrida. Relatório do GT Didática. In: 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2000. **Anais [...]**. Caxambu, 2000. *Mimeo*.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINA CABRAL, J. de. Uma história de sucesso: a antropologia brasileira vista de longe. In: TRAJANO, F. Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa; ABA, 2004. p. 249-265.
- SANABRIA, Guillermo Vega. A antropologia historicizada ou os índios de Fenimore Cooper: clássicos e história no ensino de antropologia. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 609-639, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/h3TV3LXsXtLpBcKxWCKqqGs/?lang=pt>. Acesso em: 1º ago. 2021.

SANTOS, Sívio Coelho dos. Sobre a Antropologia hoje: te(i)mas para discussão. *In*: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **O Ensino da Antropologia no Brasil**: Temas para uma discussão. Rio de Janeiro: ABA, 1995.

SANTOS, Sívio Coelho dos. Notas sobre a construção da antropologia no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, PPGAS/UFRG, ano 3, n. 7, 1997.

SARTORI, Ari, J. **A experiência como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo**. 2010. 400p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SCHWARCZ, Lilia K. M. Ensino de Pós-Graduação: Algumas Primeiras Notas Comparativas. *In*: GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (org.). **Ensino de Antropologia no Brasil**: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Florianópolis: ABA, 2006. p. 231-248.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. O ensino da Antropologia. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto *et al.* (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 37-41.

TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen. Ensino de Antropologia: Diagnóstico, mudanças e novas inserções no mercado de trabalho. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, PPGAS-UFSC, Número Especial, 2002.

TAVARES, Fátima *et al.* **Experiências de Ensino e Prática em Antropologia no Brasil**. Brasília, DF: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

TEIXEIRA, Gilberto. **Processo Didático do Ensino Superior**. 2005. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=1506>. Acesso em: 1º ago. 2021.

Ari José Sartori

Antropólogo, mestre (1999), doutor (2010) e pós-doutor (2018) em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. Professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Campus Chapecó e pesquisador efetivo do Instituto Brasil Plural (INCT). Possui experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria antropológica, antropologia da educação, ensino da antropologia, estágios supervisionados, formação de professores, relações de gênero, sexualidade e educação.

Endereço profissional: Universidade Federal Fronteira Sul, Campus Chapecó, SC. CEP: 89802-112.

E-mail: ari.sartori@uffs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7344-3633>

Como referenciar este artigo:

SARTORI, Ari José. Desafios para a Formação Docente nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e81051, p. 135-160, janeiro de 2022.

ARTIGOS

Espaço, Tempo e Narrativas: reflexões sobre a cultura *Inỹ/Javaé*, Ilha do Bananal, Tocantins, Brasil

Odair Giralдин¹
Ricardo Tewaxi Javaé²

¹Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, TO, Brasil

²Escola Indígena Tainá, Ilha do Bananal, Formoso do Araguaia, TO, Brasil

Resumo

Este artigo trata de reflexões sobre a cosmografia *Inỹ/Javaé* e sua relação com o ambiente da Ilha do Bananal, no Estado do Tocantins, Brasil. A via utilizada para tal reflexão são as narrativas sobre as relações estabelecidas entre os diversos povos que deram origem aos *Inỹ/Javaé* atuais, partindo do princípio da relação intersubjetiva e dos elos narrativos que constroem o conhecimento do ambiente por meio das sensibilidades e habilidades elaboradas ao longo do tempo.

Palavras-chave: Ambiente. Narrativas. Histórias.

Space, Time and Narratives: reflection on *Inỹ/Javaé* culture, Bananal Island, Tocantins, Brazil

Abstract

This article approach the reflection about the cosmography of the *Inỹ/Javaé* people and its relations with the environment of Bananal Island, at Tocantins state, Brazil. The way do that are the narratives about the relationships established between the various peoples that originated the present *Inỹ/Javaé*, based on the principle of intersubjective relationship and the narratives nexus that builds knowledge of the environment through the sensibilities and skills realized over time.

Keywords: Environment. Narratives. Histories.

Recebido em: 19/11/2020

Aceito em: 07/05/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

O elo que faz a ligação entre as coisas do mundo e as tornam significativas para alguém depende da experiência, da vivência e dos sentimentos da pessoa ao longo de sua vida na interação com o ambiente. Isso significa dizer que não há um conjunto de elementos a serem conhecidos separados do sujeito conhecedor, de tal maneira que a aquisição do conhecimento dar-se-ia pela paulatina apropriação dos elementos do conjunto a ser conhecido. A produção do conhecimento dá-se pelo processo de contínua interação dos sujeitos cognocentes com os elementos transformacionais que compõem o ambiente em que vivem, sendo esse um processo histórico (porque contínuo) e repleto de relações intersubjetivas. Esse processo histórico de apreensão do ambiente (mundo experimentado) é o que Tim Ingold chama de “ecologia sensível”, cujo conhecimento “[...] baseia-se no sentimento, consistindo nas habilidades, sensibilidades e orientações que se desenvolveram através da longa experiência de conduzir a vida de alguém em um ambiente específico” (INGOLD, 2000, p. 25). Esse conhecimento não está ligado apenas a um processo de transmissão textual entre duas pessoas, mas sim ao processo de experimentação do ambiente que somente se processa pela convivência prática. Por isso, a importância da mobilidade e das atividades práticas como parte do processo de “educação da atenção” (GIBSON, 1979, *apud* INGOLD, 2000, p. 22), por meio do qual uma geração pode proporcionar à geração seguinte o contato com os elementos que compõem o cosmos através da experimentação das sensações, como a visão, olfato, sabor, sentimentos.

É com essa característica que apresentamos as descrições e reflexões sobre o longo processo histórico de vivência dos *Inỹ/Javaé* com a Ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do planeta, formada pela divisão do rio Araguaia, na divisa dos Estados do Tocantins, Mato Grosso e Pará, na região central do Brasil. Com área de aproximadamente de 25 mil km², parte da ilha é ocupada pela Terra Indígena Parque do Araguaia, que abrange toda a porção sul e boa parte da porção oeste da Ilha do Bananal, seguindo a calha do rio Araguaia e ocupada principalmente pelos *Inỹ/Karajá*. Há também o Parque Nacional do Araguaia, que abrange as porções norte e nordeste da ilha, além da Terra Indígena *Ināwébohona*, que se sobrepõe ao Parque Nacional do Araguaia, que está localizada na porção nordeste da ilha, e a Terra Indígena *Utaria Wyhyna/Iròdu Iràna*, que também se sobrepõe ao Parque Nacional do Araguaia e está localizada na porção norte da ilha¹. Além dos povos *Inỹ/Javaé* e *Inỹ/Karajá*, também o povo *Avá-Canoeiro*, que ocupava áreas adjacentes à Ilha do Bananal, quando foram forçadamente contatados em 1973, hoje

¹ Consultar https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_do_Bananal#cite_note-Itam-5.

habitam em aldeias dentro do território da Ilha do Bananal. Atualmente há registros da presença dos Avá vivendo autonomamente nas matas no interior da ilha. Ao norte da ilha, vivem também grupos de Tapirapé e grupos resultantes de miscigenação destes com os Karajá.

Os povos *Inỹ* falam variações dialetais da língua *Inỹribe*, da família linguística Karajá e do Tronco Macro-Jê. Os Avá-Canoeiro e os Tapirapé falam línguas da família linguística Tupi-Guarani do Tronco Tupi.

Além de uma “ecologia sensível”, do mundo da vida (INGOLD, 2000, p. 14), as narrativas, as descrições espaciais e as reflexões aqui apresentadas nos proporcionam também a compreensão da cosmografia do povo *Inỹ/Javaé*, ou seja, a maneira como se descrevem as experiências, as atividades e os contatos imediatos que compõem o mundo de uma vida individual ou coletiva, na forma como a define Paul Little (2003, p. 254):

[...] como os saberes ambientais, ideologias e identidades – coletivamente criados e historicamente situados – que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. A cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele.

As descrições e narrativas históricas apresentadas aqui estão articuladas em um tipo de “elo narrativo” (BASSO, 2000, p. 296) que interliga experiências passadas com acontecimentos atuais, que nos levam a compreender tanto o processo histórico (do ponto de vista ocidental) da ocupação memorial do lugar chamado Ilha do Bananal quanto as relações estabelecidas entre os diferentes povos *Inỹ* dos quais os Javaé atuais são os descendentes. Tal “elo narrativo” é elemento importante e fundamental para a apreensão dos espaços e para sua legitimação como lugares de vida.

A compreensão da ocupação e o uso do território pelos *Inỹ/Javaé* se interligam num complexo de narrativas que se inicia com a ascensão dos humanos primordiais a partir do mundo existente no nível subaquático e depois se alongam em inúmeros elos que explicitam como os elementos do mundo foram sendo transformados. Nesses elos, também estão interligadas as relações que se deram entre os diversos povos que ascenderam, que levam os *Inỹ/Javaé* a serem considerados o “povo do meio”, tanto no sentido de estarem no nível do meio do mundo (em oposição ao nível subaquático e aos níveis celestes) quanto no sentido de ser um povo resultante de transformações culturais advindas do fato de viverem no “meio” dos outros povos².

Os resultados aqui apresentados se originaram de pesquisas que são frutos de estudos aprofundados por Ricardo Tewaxi Javaé em três momentos. Inicialmente por ser membro de uma família cujos membros mantiveram a memória de seu povo, Tewaxi cresceu e foi sendo preparado para ser também um historiador do seu povo. Nos anos 1980, a presença dos não indígenas e suas agências entre os Javaé não era tão intensa. Assim, Tewaxi quando era jovem, foi participando das atividades culturais tradicionais que aconteciam com frequência e, ao mesmo tempo, aprendendo as narrativas sócio-históricas *Inỹ/Javaé*

² Para essas narrativas e a cosmografia *Inỹ/Javaé*, os trabalhos de Patrícia Mendonça Rodrigues (1993; 2008) são absolutamente fundamentais. Ver também o artigo “Rede de histórias dos povos que deram origem ao povo *Inỹ/Javaé*” de Giralдин e Javaé (2019).

apenas pela oralidade. Nesse período pré-universalização da escolarização entre os povos indígenas, provocado pelo Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991, as ocupações dos jovens se davam majoritariamente com as atividades culturais tradicionais.

Posteriormente, com seu ingresso no curso superior em Educação Intercultural na Universidade Federal de Goiás em 2009, a dedicação foi na ampliação desses estudos, voltando-os para sua aplicabilidade na escola indígena, como parte das atividades de formação docente. Agora, já num contexto de universalização do acesso à educação escolar, os jovens passam boa parte do seu tempo em atividades vinculadas às questões escolares. Nesse sentido, a escolarização crescente exige dos jovens concentração e foco na escrita e na aprendizagem escolar, subtraindo-os da possibilidade de concentrar-se em ouvir e em memorizar as narrativas tradicionais.

Com esse processo de contato intenso com os não indígenas e o crescimento da escolarização, os pais veem na educação escolar não indígena um caminho para que os filhos possam conseguir emprego e alguma renda, em atividades praticadas a partir do contato com não indígenas. Apesar de se tratar de narrativas orais, cujos conteúdos são muito mais expressivos quando contemplam toda as nuances e possibilidades dadas pela oralidade, atualmente há uma tendência de predomínio da escrita sobre a oralidade, atribuindo-se então um papel central da escola e da escrita no processo de preservação da memória. Sem tempo e sem acesso aos anciãos narradores orais, os jovens podem acessar esse conhecimento, ainda que com as limitações da fixação escrita, por meio das escolas e dos livros e materiais didáticos.

Assim, finalmente o terceiro momento de aprofundamento destas pesquisas foi quando houve a oportunidade para a realização de pesquisas mais acuradas sobre a ocupação da Ilha do Bananal, tendo como foco o rio Javaés, abordado como um lugar socialmente construído, como argumenta Tuan (1983) no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente na Universidade Federal do Tocantins. Foi então que houve a contribuição de Odair Giraldin na orientação e, posteriormente, na redação compartilhada do presente artigo.

Vivenciamos nesse processo de produção intelectual uma parceria profícua e, em certo sentido, uma relação simétrica entre os autores. Com isso, a opção de evitar uma apropriação colonialista do conhecimento detido pelo membro do povo indígena, utilizando-o em proveito da autoria do pesquisador não indígena. Enquanto um possui uma bagagem mais teórica do campo antropológico, o outro detém todo o conhecimento elaborado, preservado e transmitido ao longo de gerações de narradores.

A coautoria busca, então, estabelecer uma relação simétrica entre os dois mundos e suas respectivas formas de abordagens desses mundos. Um autor, como historiador e antropólogo com formação acadêmica científica, procura descentrar-se para escutar e compreender o mundo visto e descrito nas narrativas e nas interlocuções. O outro, historiador formado por meio da escuta da oralidade e agora também um pesquisador sobre o seu povo *Iny/Javaé*. Ambos os autores, ao compartilharem suas experiências e conhecimentos, buscam oferecer um texto que se adeque e esse novo momento de vivência intelectual em que o lugar de fala do não indígena não é o único no processo de escrita do texto. Desejamos que este artigo seja lido dentro dessa sua característica que busca colocar ambos os conhecimentos em paralelo. Escrever é um ato também político.

Este artigo está composto de duas partes. Na primeira são apresentadas as narrativas sobre as aldeias e os lugares mais significativos na história *Inỹ/Javaé*, pela qual se explicitam tanto os elos narrativos quanto a cosmografia daquele povo no ambiente em que vivem. A segunda parte inicia-se com a chegada dos *tori* (não indígenas) e tece reflexões sobre a situação cultural dos *Inỹ/Javaé* desde as práticas que ocorriam no passado quanto aquelas que se dão no presente.

2 O Povo *Kuratanikèhè* de *Marani-Hawa*

Historicamente, o lugar era da *Dimaraniruru*, nome de uma mulher que morou nesse lugar, que acabou sendo chamado de *Marani-Hawa*, pois do nome *Dimaraniruru* contraiu para *marani* enquanto *hawa* significa lugar. Esse povo era o mais populoso da Ilha do Bananal e ficava no meio dos outros povos indígenas que não eram *Inỹ*. Ao redor do lugar de *Marani-Hawa* (número 16 no mapa adiante) tinham outros *ixyju* (não *Inỹ*), por isso que era chamado de *ixyju-tya mahadu*, derivando o nome de *ixyju mahadu* (povos não *Inỹ*). Existia o *iòlò*³ na cultura do povo *Kuratanikèhè*. *Iòlò Tòlòra*, *Iòlò Haruèsi*, *Iòlò Timyjuy* eram os *iòlò* dos povos de *Kuratanikèhè*, sendo que eles são considerados os grandes *iòlò* e, por isso, muito respeitados pelos outros povos indígenas da Ilha do Bananal. O lugar *Marani-hawa* fica no sul da Ilha do Bananal, de onde saíram as bananas nativas, sendo que ainda hoje naquele lugar existe um bananal nativo.

O hábito alimentar do povo *Kuratanikèhè* estava ligado ao consumo de peixe-elétrico e de animais como macaco-guariba, além do pássaro mergulhão. Esse povo tinha o costume tradicional de realizar acampamentos no interior da ilha, nas margens do Riozinho (*Worosy-bero*), nas margens de rio Jaburu (*Ikorobi-wo*) e no rio Javaés. Os povos iam caminhando aproximadamente 18 km desde o Riozinho para chegar ao rio Javaés. As mulheres carregavam as suas bagagens nos balaios (*wèriri*) e os homens nos cestos chamados de *bèhyra*.

Com suas canoas, eles subiam ou desciam no rio Javaés. Algumas famílias iam até o rio Araguaia, nos tempos de tartarugas desovar nas praias, de onde voltavam para sua aldeia de origem. Descendo o rio Javaés, iam até *Kanōanō* (número 19 no mapa) onde pegavam os cocos babaçu e tiravam os *iambe* (*tytè*)⁴ para fazer suas flechas. Em todos os períodos do ano, os lugares de pesca e as praias do rio Javaés eram frequentados pelos povos indígenas *Inỹ/Javaé*. Mesmo na estação seca, os povos navegavam e buscavam as tartarugas nas praias. Só que não passavam muitos dias na região da atual aldeia de *Kanōanō*, porque lá existiam os Ava-Canoeiro⁵. Mas quando era o tempo de enchente, os

³ Este conselheiro formal da comunidade (*Ioló*) é um título e uma função repassados patrilateralmente de pai para filho primogênito. Em caso de o primogênito ser do sexo feminino, ela poderá receber este título e função cerimonial. Mas ela deverá transmitir essa condição para seu filho primogênito. *Tòlòra* era grande *iòlò* de Ilha do Bananal, por isso que existem os *iòlò* nas culturas dos povos *Inỹ/Javaé*. *Iòlò Haruèsi* também há seus descendentes nos povos da Ilha do Bananal, como também há os descendentes do *iòlò Timyjuy*. Assim os descendentes dos primeiros *iòlò* se espalharam na Ilha do Bananal. Meus avós paternos (do ponto de vista de Tewaxi, coautor deste artigo) são descendentes dos *Wèrè* e meus avós maternos são descendentes de *Kuratanikèhè* e do *ioló Haruèsi*. Minha sobrinha-neta (do ponto de vista de Tewaxi, coautor deste artigo) é a *ioló* atual, descendente do *ioló Haruèsi*.

⁴ *Tytè* é uma embira retirada de entrecasca da árvore *landi* usada para enrolar e amarrar as flechas e também para fazer enfeites e adornos, como o cocar.

⁵ Povo de língua Tupi-Guarani que viveu autonomamente durante muito tempo dentro da Ilha do Bananal. Sobre eles, ver Pedrosa (1992) e Rodrigues (2013).

povos de três aldeias (os povos de *Marani-Hawa*, povos de *Imõtxi* (número 24 no mapa) e os povos de *Wari-Wari* (número 31 no mapa) chegavam sem receio de encontrar com os Avá-Canoeiros para tirar os recursos naturais dos lugares, como o *tytè*, uma vez que, nestas condições, aquele povo permanecia nas partes não alagadas da região.

O povo *Kuratanikèhè* acampava também nas margens de rio Jaburu (*Ikorobi wo*). Eles iam a pé e buscavam os ovos de tartarugas no mês de outubro (*kõtuni-si, ahadu*). Era também costume tradicional de *Marani-Hawa mahadu* matar os pássaros como os colhereiros (*wararè*), nos ninhais (*nawakikòna*) para tirar as penas das asas usadas em suas flechas (*wyhy*). Dos jaburus (*waruri*), eles tiravam as penas de asas tanto para colocar nas suas flechas quanto para fazer seus cocares (*raheto*). As penugens eram usadas para enfeitar o corpo, colando elas nos braços e nas pernas. Quando acontecia de irem atacar os pássaros nos ninhais, os *hàri* (xamãs) e os homens faziam a cerimônia de *calugi*⁶, chamado *bètò*⁷, para servir como oferenda ao espírito de aruanã⁸, que é o dono das ninhadas dos pássaros naquele lugar, objetivando com isso evitar que acontecesse algum acidente com eles. Depois que terminavam o ritual de *bètò* (cuja participação é exclusivamente masculina), os homens começavam a flechar os pássaros nas ninhadas. Algumas mulheres e as crianças iam para lá pegar os filhotes de colhereiros.

Todos os anos os povos caçavam os pássaros colhereiros nos ninhais, no local atualmente chamado de Bebedor, onde existiam e ainda existem as ninhadas desses pássaros. Da mesma forma, quando tivesse muitos peixes, como as piabanhas ou pirarucus em algum lago ou no rio, os *hàri* já entendiam qual espírito de aruanã que ali existia, que eram moradores e donos desses lugares. E para pescar no local, faziam também o mesmo ritual *bètò*. O mesmo eles faziam antecedendo as atividades de pescarias de tartarugas. Esse *bètò* era feito para os espíritos de aruanãs não ficarem bravos.

Os patos selvagens também têm seu dono, que é algum espírito de aruanã, mas para caçá-los não faziam o ritual de cerimônia *bètò*. Os homens, cada um individualmente, faziam *xiwè* em casa. Cada um fazia esse tipo de *xiwè*, pedindo para os espíritos de seus parentes ajudarem para evitar a ocorrência de algo ruim e para matar os patos. Somente depois é que iam esperar os patos selvagens nas matas.

Para as caçadas dos porcos queixadas (*ixy*), os homens faziam primeiro *xiwè* na casa dos homens (casa de aruanã) e depois seguiam atrás dos porcos queixadas. Quando os homens chegavam da caçada, o que acontecia na tarde do outro dia, todos levavam os seus *xiwè*, as oferendas (carne das caças conseguidas) para os espíritos dos seres humanos e espíritos de aruanã que estavam na casa dos homens. Há um *xiwè* feito separadamente para *Tori-kuni* (espírito de não índio), uma oferenda para o espírito de homem branco, que é o maior protetor dos povos indígenas Iny/Javaé da Ilha do Bananal. O espírito de homem branco não deixa os porcos queixadas saírem dos lugares sendo facilmente

⁶ Bebida fermentada feita à base de mandioca, batata-doce, milho ou arroz.

⁷ Esse ritual consiste em encher cuias de calugi e fazer o *xiwè*, uma pequena frase (*hã hereinihè*) que invoca os espíritos dos antepassados e também dos aruanãs para tomarem o calugi. Após os espíritos tomarem a parte espiritual da bebida, então os homens tomam a parte física dela.

⁸ “Os aruanãs são os *iny roko* (“os últimos humanos”), aqueles humanos subaquáticos que não passaram para o nível terrestre quando os outros subiram para conhecer a iluminação solar, sendo transformados então em aruanãs” (RODRIGUES, 2008, p. 273).

encontrados pelos caçadores, por isso que eles recebem especialmente a comida (*suru*⁹) pelos homens caçadores. O primeiro a comer é o espírito de homem branco (*tori-kuni*), seguido depois pelos caçadores. Assim era a realização das caçadas na cultura do povo Iny/Javaé.

Existem os espíritos bons (*iwowi*), que gostam de oferecer suas comidas, como as tartarugas, os porcos queixadas, patos selvagens e o mel silvestre. Quando o mel silvestre (*bidi-tyhy*) existe em algum local também ocupado por algum espírito de aruanã, quando o *hàri* pede, os espíritos fazem aumentar seu mel silvestre.

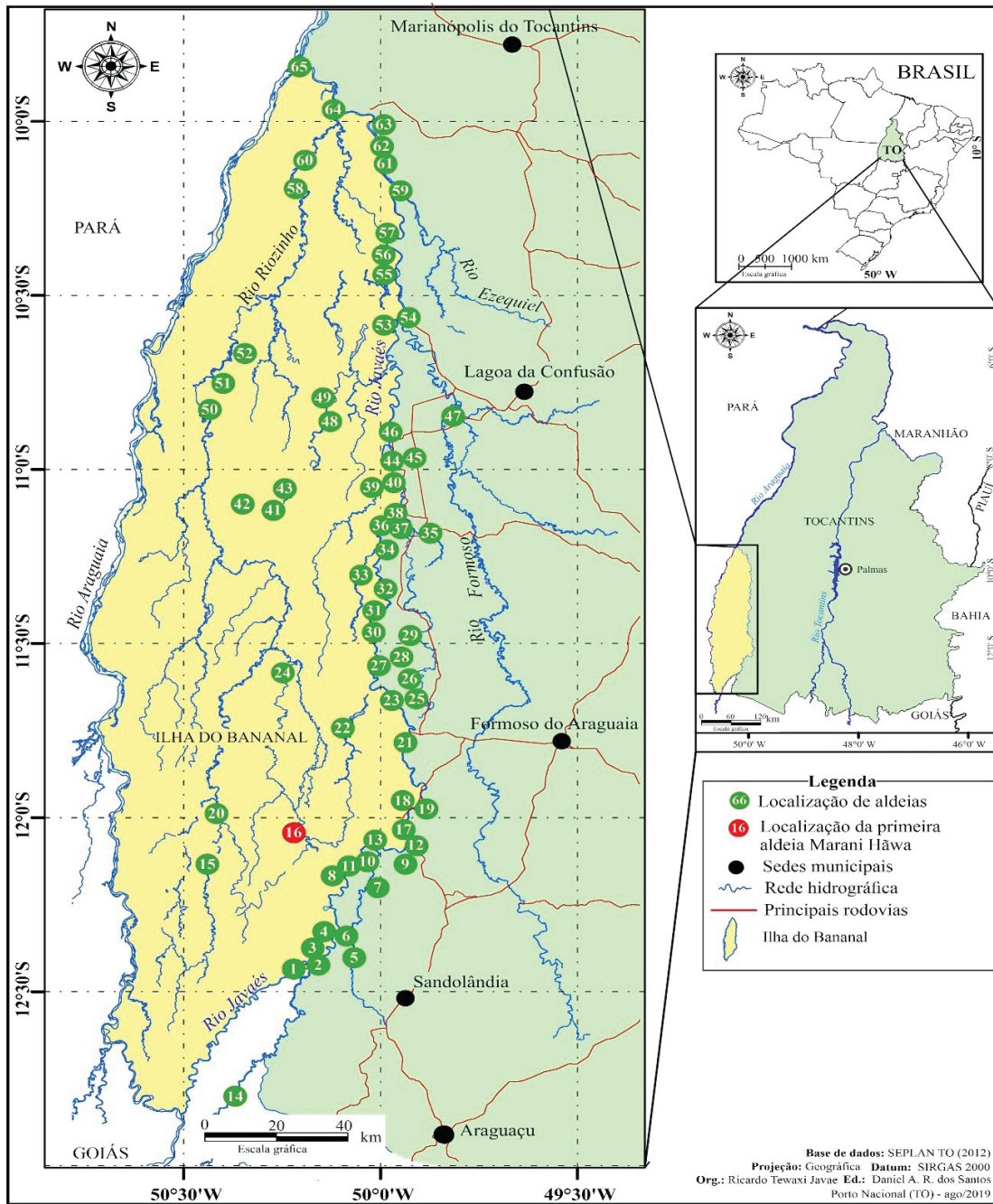
Antigamente o aumento de animais ou mel silvestre nos lugares dependia da comunicação dos *hàri* (xamã) com os espíritos de aruanãs. Quando tem muitas tartarugas nos lagos ou no rio Javaés, diz-se que é o *hàri* (xamã) quem tirou, ou seja, trouxe as tartarugas para o mundo aqui fora (*ahana-òbira*). Todos aqueles animais que os Iny/Javaé consumiam eram trazidos pelo *hàri*, na relação dele com alguns espíritos de aruanãs. Todos os espíritos de aruanã são bons e eles sempre estão oferecendo suas comidas para o *hàri*. Mas tem os *hàri* ruins. Eles impedem a saída dos animais para os povos consumirem. Eles querem que os povos fiquem sem comer esses animais, como os porcos queixadas, os patos selvagens, as tartarugas e os peixes piabanhas. É dessa forma o papel do *hàri* ruim na cultura dos povos Iny/Javaé da Ilha do Bananal.

3 Povos de Imõtxi

Entre os povos antigos que moravam no centro da Ilha do Bananal, havia os da aldeia antiga *Wari-Wari* que ficava no interior da ilha a aproximadamente 14 km da margem do rio Javaés. E as outras aldeias ficavam na margem do Riozinho, como a aldeia antiga *Imõtxi*. Depois de epidemias que ocorreram no tempo do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), na primeira metade do século XX, os sobreviventes se mudaram para mais longe de *Imõtxi* e criaram uma aldeia na margem do mesmo Riozinho chamada de *Wajukabu* (número 52 no mapa), ao norte da Ilha do Bananal, no lugar chamado *Wabe*. Mais distante ainda fizeram a aldeia *Wabe-mahadu*. Outras famílias foram no rio Jaburu e fizeram outra aldeia (*Kuritiwi* [número 15 no mapa – Figura 1]).

⁹ *Suru* é preparado com as vísceras (um tipo de buchada) de porcos queixada.

Figura 1 – Mapa das aldeias Iny/Javaé antigas



Fonte: Javaé (2019)

Quadro 1 – Nomes das aldeias representadas na Figura 1

Código no mapa	Aldeias	Código no mapa	Aldeias
1	Barreira Branca	33	Antiga <i>Kuíra Hawa</i>
2	Antiga aldeia Cachoeirinha	34	<i>Kýrysa Hāwa</i>
3	<i>Waritaxi</i>	35	<i>Horeni</i>
4	Barra do rio Verde	36	<i>Lârãtxi-ijo</i>
5	<i>Itxala</i>	37	<i>Hèdèdura-luku</i> (barra do Loroti)
6	<i>Ijanakatu Hawa</i>	38	<i>Hèdèdura-luku</i> (lado da ilha)
7	<i>Ihō-Buruna</i>	39	<i>Txuòdè</i>
8	<i>Waxinabò</i>	40	<i>Dejueho-ijo</i>
9	<i>Manatèrè Hāwa</i>	41	<i>Wararè-kòna</i>
10	<i>Tabàlana</i>	42	<i>Karalu Hawa</i>
11	<i>Taimy</i>	43	<i>Syrahaky</i>
12	São João	44	<i>Wyhy-raheto-di-ijarana</i>
13	<i>Hítxala-ijo</i>	45	<i>Walairi</i>
14	<i>Bòtòrèry Ijò</i>	46	<i>Waotyna</i>
15	Kuritiwi	47	<i>Hakuti Hāwa</i>
16	Primeira aldeia <i>Marani-hawa</i>	48	<i>Kýwako-ro</i>
17	Atual aldeia <i>Marani-hawa</i>	49	<i>Rara òky</i>
18	Atual aldeia <i>Kanōanō</i>	50	<i>Hāwarahedà</i>
19	Primeira aldeia <i>Kanōanō</i>	51	<i>Bòtòrèriòrè</i>
20	<i>Juani</i>	52	<i>Wajukabu</i>
21	<i>Txuiiri</i>	53	<i>Inywèbohona</i>
22	<i>Lòreky</i>	54	Boto Velho
23	<i>Imotxi 2</i>	55	<i>Hārikò</i>
24	<i>Imotxi</i>	56	<i>Narybykò</i>
25	<i>Hāwariè</i>	57	<i>Manaburè</i>
26	<i>Horeni</i>	58	<i>Narybykò</i>
27	<i>Hāwahyrè</i>	59	<i>Irodu-irāna</i>
28	<i>Susò</i>	60	<i>Nibònibò</i>
29	<i>Kuíra Hāwa</i>	61	<i>Bòròrè-wa</i>
30	Boa Esperança	62	<i>Bòròrèwa</i>
31	<i>Wari Wari</i>	63	<i>Txireheni</i>
32	Bela Vista	64	<i>Wabe-ijo</i>

Fonte: Javaé (2019)

Os povos indígenas da Ilha do Bananal se movimentavam pelos seus territórios principalmente na época de tartarugas desovarem nas praias. Pelos costumes dos antigos povos de *Imōtxi*, eles visitavam todos os anos seus parentes de *Wari-Wari*, que sempre recebiam seus visitantes com as lutas corporais. Quando era o tempo sem chuvas (maio a novembro), eles iam até as praias e acampavam. Chegavam até a levar os espíritos de aruanãs juntos, pois eles não os deixavam sozinhos nas aldeias. Era costume tradicional

passar os tempos de seca também na margem do Riozinho. Ali, logo abaixo da aldeia *Imõtxi*, há um lugar chamado *Ijyny-kòwò*. Era feito pelos homens um tipo de canal (*kòwò*) perto de rio ou um lago para formar uma passagem de peixes, onde pescavam peixes e tartarugas com as flechas. Quando era chegada a estação chuvosa, voltavam para suas casas.

Na antiga aldeia *Imõtxi* foi onde se instalou o primeiro posto do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Os funcionários vieram de Santa Isabel do Morro (*Hawalò*), montados em cavalos e usando carros de boi, trazendo ferramentas para distribuir para os Iny/Javaé do centro da Ilha do Bananal. Pessoas de outras aldeias vieram para receber as ferramentas, como as pessoas de *Hèdèdura-Luku mahadu*, as pessoas de *Wari-Wari* e da antiga *Marani-Hawa*. Os *Iwayrè* (Karajá) vieram como intérpretes para comunicar com os povos Iny/Javaé, porque esses não tinham conhecimentos de língua portuguesa. Mas não durou muito tempo o SPI nos povos Iny/Javaé, pois, com as novas epidemias, eles voltaram para aldeia Santa Isabel do Morro (*Hawalò*) no Araguaia.

O povo de *Imõtxi* tinha os rituais de espíritos de aruanã, os rituais de espíritos de outros índios “selvagens” (*Ixyjukuni* [ver Figura 2]), e também existia o *iòlò*. Mesmo com uma população pequena, realizavam seus rituais, como a iniciação dos meninos para passagem para fase adulta (*Hetohokỳ* = casa grande). Em um ritual desses, os espíritos de *ihõ*¹⁰ não conseguiram terminar as suas estradas no mesmo dia porque lá na região há muitas pedras. Por isso que o lugar é chamado de *ihõ mana kòdòna* (*ihõ* = espíritos que participam no final de ritual; *mana* = as pedras; *kòdòna* =, o lugar onde foram ajuntadas as pedras).

Dentro do hábito alimentar dos Iny/Javaé da Ilha do Bananal, em geral, a preferência está no consumo de peixes e carne de tartaruga, carne de porcos queixadas e patos selvagens. Esses são pratos especiais para os povos Iny. Muito raramente se come cutia, caititu, paca, macaco, quati, veado cervo, veado mateiro, veado catingueiro, anta, capivara, macaco guariba, camaleão, bem como os pássaros jacu, mutum, mergulhão.

Todas as caçadas dos animais especiais eram realizadas de forma coletiva, como as caçadas de porcos queixadas, esperas de patos selvagens, as pescarias de tartarugas e também coletas do mel silvestre.

¹⁰ *Ihõ* é um dos espíritos *worysy* que participa no final do ritual de iniciação *Hetohokỳ*.

Figura 2 – Kyrysa (esq.); Ixyjukuni (ambos ao centro); e kòrera (dir.)



Fonte: Samuel Javaé (aldeia *Kanōanō*)

4 Povos de Wari-Wari

Os povos antigos de *Wari-Wari* habitualmente passavam o verão nas praias das margens do rio Javaés onde realizavam os rituais de espíritos de aruanãs como se fosse nas suas aldeias, bem como a realização de ritual *Ixyju kuni* (os espíritos de outros índios não *Inỹ*). Quando o rio Javaés começava a encher, os povos voltavam para sua aldeia de origem. Eles se movimentavam mais do que os outros povos *Inỹ/Javaé* da Ilha do Bananal. Desciam navegando o rio Javaés até o *Txyreheri* (atual Canguçu)¹¹, navegavam pelo Riozinho e circulavam também fora da Ilha do Bananal. Havia um povoado não indígena no lugar que existia um garimpo de cristal¹² (*karinbu*) onde os povos antigos pegavam roupas, algumas ferramentas, trocando com tartarugas ou couros de animais.

Eram reconhecidos como *Ityhy* (verdadeiro, forte, original), pois eles eram muito potentes. Esse reconhecimento se dava porque próximo das suas aldeias não existiam os pés de coco babaçu para extrair palhas para cobrir as suas casas. Ainda assim, eles faziam suas casas grandes e realizavam seus rituais de *Hetohokỳ* e carregavam as folhas

¹¹ Local onde existe um centro de pesquisa e ecoturismo mantido numa parceria entre a Universidade Federal do Tocantins e a OSCIP Instituto Ecológica. Consultar em: <https://ww2.uft.edu.br/cangucu>.

¹² A região do planalto central, ao Leste da Ilha do Bananal, é rica em cristal de rocha (quartzo) e nos anos de 1940 teve início a exploração desse mineral.

de babaçus para realização de seu ritual das margens do rio Javaés, a uma distância de aproximadamente 18 km, sendo que ocasionalmente buscavam esse material em *Kanōanō*.

Antigamente, cada povo vivia em seu território, nos lugares onde buscava sua sobrevivência como nas pescarias, nas suas caçadas e em seus acampamentos (*syrana*). Em cada região existia os recursos naturais, como as plantas medicinais com as quais realizavam as curas de enfermos. E também existiam os recursos naturais muito importantes na cultura do povo Iny/Javaé, como os taquaris que serviam para fazer flechas e o *pati*, para fazer os arcos. Esses recursos naturais serviam para fazer as armas dos homens, porém não existiam em todas as regiões. Os povos de *Wari-Wari* buscavam longe os taquaris e os *pati* e também a embira (*tytè*). Os taquaris só existem nas regiões de *Imōtxi*, enquanto os *tytè* só existiam na região de *Kanōanō*.

Uma forma de acessar esses recursos era por meio de trocas pelos materiais existentes na região de *Wari-Wari*, como as penas de pássaros colhereiros, jaburu, gavião, arara vermelha e arara azul. Essas penas de pássaros são as que precisavam nas confecções de flechas e adornos. Existiam poucos pés de árvores chamadas tarumã para fazer os seus remos, os quais eram abundantes na região de *Ikòrò-tòbò* (atual aldeia São João [número 12 no mapa]).

O lago do *Sohoky* é um lugar em que historicamente aconteceram coisas fantásticas com os povos muitos antigos que ali viveram. Havia um bicho feroz (*hanatxiwe*) que tinha feição de gente. Como ele era dono da chuva, fez chover muito provocando uma grande enchente. Com isso, todos os seres do rio escaparam e passaram a atacar as pessoas. Piranhas gigantes e peixes bicudas gigantes passaram a correr atrás das pessoas e matá-las. As pessoas corriam para todos os lados, seguidas pelos gigantes. Por isso que o formato do *Sohoky* é irregular daquela maneira, pois marca os lugares em que as pessoas corriam e os peixes as atacavam. Só tinha um homem que havia escapado, chamado *Burixiwana*. Ele era atleta, pois fazia treinamentos constantes e por isso que correu muito e conseguiu subir no pé de jenipapo¹³. A bicuda gigante não conseguiu alcançá-lo. Com isso, após exterminar quase todo mundo, *Hanatxiwe* afundou-se no lago e foi embora e até hoje continua morando no nível subaquático. Então por isso que o lago ficou daquele formato, sendo muito largo, semelhante ao tamanho do rio Araguaia.

Existem duas mulheres sem os olhos que moram no fundo das águas do lago *Sohoky*. Elas também são seres ferozes que são chamadas de *Wanymy-sekeseke* e *Bwanymy*. Elas são donas de frutos chamado de jenipapo, bem doce. Quando *Tynyxiwè*¹⁴ andava pelo mundo, encontrou aquelas duas tirando os frutos. *Tynyxiwè* pensou: *nossa, quem serão elas?* Chegou perto delas e observou que não tinham os olhos. Então *Tynyxiwè* pensou: *nossa, vou comer os frutos que elas estão colhendo*. A *Wanymy-sekeseke*, jogou o fruto. *Tynyxiwè* pegou antes de cair na mão de *Bwanymy*. Ela falou para sua irmã: *cadê o fruto? Joguei aí*, disse *Wanymy*. *Aqui não está*, falou *Bwanymy*. *Tynyxiwè* comeu o fruto de jenipapo e ele gostou: *nossa, que fruto doce, muito gostoso*. *Tynyxiwè* pensou: *vou comer de novo*. Foi de novo pegar a fruta. Mas dessa vez, *Bwanymy* tinha pegado a fruta junto com a mão de *Tynyxiwè*. Ela chamou a outra que estava lá em cima: *peguei! Lá vai outra, segura!* Então *Tynyxiwè* puxou e arrancou um dos dedos da sua mão para escapar dela e correu. Elas correram

¹³ A única árvore que consegue proteger as pessoas e impedir a ação desses seres ferozes é o pé de jenipapo.

¹⁴ *Tynyxiwè* é um herói transformador que proporcionou, entre outros, o clareamento deste mundo com a fixação do Sol no firmamento, as mudanças de alguns seres humanos e animais. Ver Rodrigues (2008).

atrás de *Tynyxiwè*. Ele correu até se cansar. Então ele pediu socorro para a anta substituí-lo na corrida, pois estava muito cansado. É por causa disso que temos só os cinco dedos de cada mão. Antes eram seis dedos de cada uma das mãos.

Com os conhecimentos de *hàri*, os xamãs conseguem andar por todo o mundo cósmico em todos lugares: nos níveis celestes, no nível subaquático e aqui no mundo a fora (*ahana-òbira*). Então eles chegam na casa das duas mulheres sem olhos (*wanymy-sekeseke*) e lá existem os frutos de jenipapo. Os xamãs comem os frutos de jenipapo muito doce. Antes elas moraram no mundo aqui fora e depois que foram morar no nível subaquático do lago de *Sohoky*. O *hanatxiwe* morava no fundo de um buraco da terra. Depois que acabou com os povos, foi morar no fundo das águas no lago. Ele também é o dono de chuvas. Quando está faltando as chuvas, os *hàri* pedem a ele a chuva. Então chove muito para encher os rios e os lagos e a ilha toda fica inundada, não só na região de *Sohoky*, mas toda a região da Ilha do Bananal.

Assim, as histórias da região de *Sohoky* são narradas pelos nossos ancestrais. Muito antigamente o *Sohoky* era do tipo de um rio estreito e a antiga aldeia era chamada de *Kujejeni-mahadu*. Depois que foi feito o lago bem maior, pelos ferozes que perseguiram as pessoas, foi chamado de *Sohoky* (*soo* = no meio, ou seja, fundura; *ky* = algo maior ou de muito respeito pelas pessoas). A palavra *soo* é usada para a parte de dentro de uma canoa e também é usada para os lagos ou rios, com referência a profundidade. O *Sohoky* é o maior lago na Ilha do Bananal (que fica na região de atual aldeia *Txuiri*, à distância de 18 km da margem do rio Javaés).

5 Os Povos Antigos do Sul da Ilha

A parte sul da Ilha do Bananal, na margem do rio Javaés, ficou pouco habitada por muito tempo pelo desaparecimento dos primeiros povos, que pode ter sido ou pela atuação dos Bandeirantes, ou por fuga, como aconteceu com um dos povos, que se chamava *Wala*, que voltou para o nível subaquático do lago *Wala Ahu* (atualmente Lago da Piranha), na antiga área da Fundação Bradesco¹⁵, mas que atualmente é parte dos assentamentos rurais existentes na região. Segundo as narrativas, eles ficaram com medo dos *Tori uhu* (Bandeirantes) e se transformaram novamente em espíritos (*aruanã* = *irasò*) e voltaram para o mundo de origem. Esse medo é justificado, pois as narrativas descrevem como extremamente violentas as ações praticadas por esses *Tori-uhu*, seja matando ou capturando as pessoas. Um dos povos atacados por esses estrangeiros foi o povo de *Tòròhòni*, que foi levado pelos *Tori-uhu* de seu lugar para Goiás e nunca mais voltaram para o seu lugar de origem¹⁶. Devido a essa característica de belicosidade e de

¹⁵ A Fundação Bradesco adquiriu uma extensa área rural do município de Formoso do Araguaia. Segundo Rodrigues (2013, p. 93), era a “Fazenda Canuanã, que havia sido comprada no início dos anos 60 por três irmãos da rica família Pazzanese, de São Paulo. Entre os irmãos, destacava-se o médico paulista Dante Pazzanese (1900-1975), cardiologista renomado, que fundou a Sociedade Brasileira de Cardiologia em 1954 e o Instituto de Cardiologia do Estado de São Paulo, mais tarde nomeado como Instituto Dante Pazzanese de Cardiologia – Fundação Adib Jatene”. O nome oficial da escola é Colégio Dr. Dante Pazzanese, em homenagem ao cardiologista e mantido integralmente pela Fundação Bradesco. Essa foi a primeira escola-fazenda da Fundação Bradesco e foi fundada em 5/07/1973. Consultar em: <https://fundacao.bradesco/Escolas?ID=9>.

¹⁶ Possivelmente foram levados, no século XVIII, pelo sertanista Antônio Pires de Campos para o aldeamento de São José de Mossâmedes, em Goiás, e depois para o aldeamento de Santana do Rio das Velhas, no Triângulo Mineiro. Ver sobre esse processo em Mori (2015).

grande poder letal contra os *Iny*, um desses *tori ulhu* foi morto nesses confrontos e seu espírito foi apropriado tornando-se um grande espírito auxiliar dos xamãs nos processos de cura e de defesa do povo *Iny/Javaé* (JAVAÉ, 2019, p. 117).

Também existiu uma aldeia fora da Ilha do Bananal, chamava de *Kyrusa-Hawa* (número 34 no mapa), mas que era ocupada por pouco tempo. Já a aldeia *Hèdèdura-luku* (número 38 no mapa) ficava dentro da ilha e depois seus moradores fizeram uma outra aldeia (número 37 no mapa). A aldeia *Txuòdè* (número 39 no mapa) sempre ficava na ilha enquanto a aldeia *Wyhy-Raheto-Di-Ijarana* (número 44 no mapa) ficava sempre fora da ilha e os povos que moravam nela passavam os meses de verão nas praias na margem do rio Javaés, dentro da ilha, conforme era o costume dos povos antigos.

Os povos de *Làràtxi* (número 36 no mapa) passavam o verão nas praias da margem do rio Javaés do lado da Ilha do Bananal. Esses antigos povos realizavam seus rituais de espíritos de aruanãs e ritual de *Ixyjukuni*. O ritual não durava nem um dia inteiro, pois começava a tardezinha e terminava por volta das nove horas da manhã do dia seguinte e era realizado no meio de farturas das roças e nesses momentos aconteciam *bòròtyrè*¹⁷, um ritual em que as mulheres comiam as comidas de *Ixyjukuni*, para pedir em troca algumas coisas da família dona de espírito, como alimentos ou alguns objetos. E a família dona de espíritos dava o que as mulheres pediam.

Para os antigos povos de *Wyhy Raheto-Di-Ijarana*, o lugar de pescar era no lago de *Walairi*. *Walairi* era um povo que surgiu na região de *Wyhy-Raheto-Di-Ijarana*, fora da Ilha do Bananal. Os povos *Iny/Javaé* que moraram nessa antiga aldeia estiveram em conflitos com os *Iwayrè-Karajá*. Eram poucas famílias e os Karajá mataram quase todos os moradores de lá. Os sobreviventes foram morar na antiga aldeia *Karalu-Hawa* (Pataca [número 42 no mapa]) e *Bedeky*, no norte da Ilha do Bananal. Depois de muito tempo fizeram a aldeia *Ruku-wèbòhòna*, ou seja, *Iny wèbòhòna* (conhecida também como Boto Velho [número 53 no mapa]), o lugar onde estourou a barriga dos ancestrais *Iny*¹⁸, na região conhecida também como *Tori-Bero-ijò* (a foz do Rio Formoso). A primeira aldeia foi criada fora da Ilha do Bananal, na área atual Barreira da Cruz, uma fazenda existente na margem direita do rio Javaés, na confluência com o Formoso. Quando os não indígenas chegaram na região, mandaram os povos *Iny/Javaé* serem retirados da sua própria aldeia e, por isso, foram morar na Ilha do Bananal. Assim, os primeiros moradores contam que os cemitérios e os lugares de casa dos homens foram todos abandonados.

¹⁷ *Bòròtyrè* são uma classe especial de parentes que estão presentes em importantes momentos do ciclo de vida de uma pessoa. Eles imitam os atos que ocorrem com seus parceiros, recebendo em troca algum tipo de recompensa. “Essa categoria de parentes surgiu miticamente quando *Tanixiwè* cortou o cabelo do *ìdòl* Urubu Rei, de quem roubou o cocar/sol. Conforme diz o mito, os urubus que eram tios do *ìdòl*, incluindo homens e mulheres, imitaram o gesto, cortando os seus cabelos” (RODRIGUES, 2008, p. 615).

¹⁸ Esse episódio é assim narrado. Um jovem *jyrè* (recém-iniciado) foi pressionado por sua mãe a revelar os segredos dos homens existentes na casa de Aruanã. O menino revelou um segredo. Porém um *hàri* (xamã) ouviu e contou aos homens quando voltaram de uma pescaria. Ato contínuo, decidiu-se que todos deveriam morrer para acabar com o mau provocado pela quebra do segredo. Os guerreiros fizeram três buracos (um para homens, outro para mulheres e outro para crianças). Em seguida, acenderam fogueiras nesses buracos e passaram a matar as pessoas e lançar seus corpos nas fogueiras. As barrigas das pessoas estouravam com o calor do fogo. No final, os dois últimos guerreiros se flecharam mutuamente e caíram também nas fogueiras. Somente dois meninos se salvaram, pois foram escondidos por sua mãe em um buraco dentro de casa, cobertos por uma panela de barro.

6 Os Antigos Povos de Pataca

Eles habitaram na região norte da Ilha do Bananal, sendo conhecidos como *Bedeky-mahadu*, sendo que *Bede* significa espaço ou mundo, *ky* significa dentro ou meio e *mahadu* é um povo, ou grupo. Teve epidemias na Pataca e os que sobreviveram vieram para morar na margem do Javaés, na região de Boto Velho. Eram poucas famílias, mas que deixaram seus lugares de origens e nunca mais voltaram aos seus territórios, onde eles viviam nos lugares diferentes nas margens dos lagos e se deslocavam de um lago para outro a pé, por que não existe nenhum rio na região.

Os rituais praticados pelos *Bedeky* eram os mesmos dos Javaés das margens de rio Javaés, como o ritual dos espíritos de aruanãs (*irasò*) e também existia ritual de iniciação de *Hetohokỳ*. E faziam também o ritual de espíritos de outros indígenas (*ixyjukuni*, sendo *ixyju* o índio não *iny* e *kuni* significa espírito, ou alma das pessoas). As demais manifestações culturais eram as mesmas da região sul da Ilha do Bananal.

Só que o costume tradicional de acampamentos era muito diferente daquele dos povos da margem do rio Javaés. Eles andavam a pé de um lugar para outros nos lagos. Eles se deslocavam de canoa só quando era tempos de enchentes, quando então iam para lugares distantes onde visitavam seus parentes, como na aldeia *Marani-Hawa*, aldeia *Imòtxi* e na aldeia *Wari-Wari*, pelo varjão alagado (*bedero*).

A região mais antiga que eles habitavam era na aldeia *Wararè-kòna* (número 41 no mapa), uma aldeia que significa o lugar onde as ninhadas de colhereiro existiram. *Wararè* é o colhereiro e *kòna* são os ninhais nas árvores nas margens de um lago. Os povos muitos antigos habitavam nas margens do atual Lago do Mamão. Mas nunca mais voltaram a morar naquele lugar. Eles habitavam mais na margem do lago Pataca (*Karalu-Háwa* [número 42 no mapa]). Quando era o tempo de enchentes, alagava tanto o *Wararè-Kòna* (atual Lago do Mamão) quanto o *Karalu-Hawa* (atual Lago do Pataca). Como nessas duas regiões não existem os lugares altos, eles passavam muitas dificuldades para fazer suas roças. Faltavam muitas coisas para o plantio da roça. Com o passar dos tempos, encontraram um lugar elevado e era ali que eles faziam suas roças e plantavam muitas bananas, abacaxi, milho, mandioca, batata doce, cará, etc. Esse lugar chama-se *Syrahaky* (número 43 no mapa). O nome *Syra* significa quando os peixes *iuiu* (*Syra*) ficam presos no laguinho nos varjões (*haky*). Esse lugar é alto o suficiente para não ser alagado no tempo das enchentes e tem muitos matos e espaços bem amplos, reconhecidos como coração da Ilha do Bananal.

Os *Bedeky* também fizeram outra aldeia, *Kywako-ro* (número 48 no mapa), sendo que o nome *kywa* significa jatobá, *kò* significa pé e *ro* é um poção de um lago. Portanto, o nome refere-se a um poção de pés de jatobá. Depois mudaram novamente para outro lugar chamado de *Rara-òky* (número 49 no mapa), onde *rara* é urubu e *òky* é abundância. Só que esse nome não se refere ao pássaro urubu, mas sim porque no lugar existem muitas plantas nativas chamada de *rara-kò*. Essa aldeia, que foi a última dos *Bedeky*, já fica um pouco mais perto do rio Javaés. De lá que eles vieram pelo rio *Kaxiwewo* (*Murere*), que desagua no rio Javaés. Então os *Bedeky* definitivamente deixaram os seus lugares de origens dentro do espaço do interior da ilha, vindo a morar nas margens do rio Javaés (*Bero-biawa*).

Foi nessa região da Pataca que no começo do mundo aconteceu um episódio entre dois irmãos, *Ahulawari* e *Ijelawari*. *Ijelawari* namorou com a sua cunhada, esposa de *Ahulawari*. Ele falou para seu irmão *Ijelawari* subir no pé de árvore para pegar os filhotes de jaburu tuiuiú. Quando *Ijelawari* subiu e, como castigo, ele fez o pé de árvore se elevar ficando muito alta impedindo que *Ijelawari* descesse de volta. Ele ficou lá em cima muito tempo. A mãe de tuiuiú quase que matou ele e o pai de tuiuiú o defendeu. Assim *Ijelawari* ficou no ninho e quando os filhotes de tuiuiú cresceram e voaram, o pai de tuiuiú convidou todos os pássaros a descerem *Ijelawari* de volta. Muitos pássaros se reuniram e levaram ele de volta para sua família. Assim é a história contada pelos narradores Iny/Javaé.

O lago do Pataca é muito sujo. Mesmo assim os povos antigos consumiam as águas do lago. E eles pescavam no lago sujo e matavam os peixes flechando sem ver. Se orientavam só pelo sinal no meio das águas para atirar as flechas. O hábito alimentar dos povos eram os peixes mais gordos como o pirarucu (*budòlèkè*), pirarara (*turè*), surubim (*harètu*), tucunaré (*bènõra*). No lago existiu (e ainda existem) muitos desses peixes. Também existem muitos porcos queixadas, muitos patos selvagens e o mel silvestre é abundante na região. A população sempre foi pouca, mas mesmo assim eles realizavam seus rituais, como o dos espíritos de aruanã.

Os *Bedeky* só faziam o ritual de *hèrèrawo*, também chamado de *hijè-rurè*, furar o lábio de criança menino (*hijèti* significa lábio e *rurè* é furo). A duração desse ritual era de poucos dias. Esse ritual é da mesma forma que *Hetohokỳ* e envolve as pessoas como os parentes mais próximos, os *hàri* e o chefe de ritual (*ixy tyby*)¹⁹. Eles faziam também ritual de aruanã e os *lateni*²⁰. A reclusão começava dentro de casa de seus pais. Os *lateni* dançavam ao redor das casas dos meninos um dia e uma noite toda. Na manhã seguinte, os meninos eram levados pelos seus tios maternos e tios paternos e os *lateni* iam acompanhando até no pátio dos homens e lá os tios e os *latenis* seguravam os meninos para furar os lábios com o osso de macaco guariba. Alguns meninos continuavam a reclusão na casa grande (*Hetohokỳ*) e viravam *Jyrè* (ariranha). Outros iam até o pátio dos homens só para furar o lábio e de lá voltavam para sua casa. Os tios e os *latenis* levavam de volta nas casas de seus pais onde continuavam como uma criança menino. Antigamente os meninos tinham que passar no ritual de furar o lábio. O tio que furava o lábio de seus sobrinhos e algumas crianças continuavam no ritual e passavam trinta dias de reclusão, recebendo os conselhos na casa grande dos *worosy*, espíritos que moram no mundo subaquático do Riozinho (*worosy-bero*). Hoje em dia não existe este ritual de *hijè-rurè*, sendo que a última realização se deu nos anos 1960. Todos os antigos povos da Ilha do Bananal, Iny/Javaé e também o Iny/Karajá e os povos *Ixy Biawa*, faziam este ritual de furar o lábio. Hoje em dia as novas gerações não conhecem esse ritual.

Então, cada povo Iny/Javaé nas suas regiões realizava seus rituais de formas diferentes, como a iniciação de meninos para fase adulta. Nas aldeias com população menor, realizavam o ritual *hèrèrawo*, ritual de duração mais curta. As aldeias maiores, como antigo *Wari-Wari*, não existia o ritual de *hèrèrawo*, mas sim o *Hetohokỳ* (casa grande).

¹⁹ O nome *ixy* significa aldeia, mas também é porco queixada e *tyby* significa pai; então o nome se refere ao pai das pessoas daquela aldeia.

²⁰ *Lateni* são seres humanos mascarados que atuam com “guardas” da casa dos homens e protegem os jovens *jyrè* durante o ritual de iniciação de *Hetohokỳ*. As máscaras são semelhantes àquelas dos aruanãs, porém os Iny/Javaé não os consideram como sendo aruanã.

Também não existia o ritual de *Hetohokỳ-wèkèrè* (*wèkèrè* significa metade), ou seja, apenas a metade do ritual. Esse ritual de iniciação de criança para a fase adulta tem pouca duração sem ter *lateni*. O menino não ficava de reclusão. Os tios enfeitavam o seu sobrinho e levavam na casa dos homens quando tem a brincadeira maior de aruanã como *kobiku* (peixe assado), ou *iwodudu* (o peixe enrolado de massa de mandioca, tipo pastel). Os meninos recebiam orientação sobre os segredos da casa dos homens e no final do dia voltavam para a casa materna. Só recebia o conselho de *worosy* dentro de casa dos homens e terminava. Já viravam *Jyrè* (ariranha). O povo *Marani-Hawa*, também só realizava o ritual de *Hetohokỳ*, porque lá existia uma grande população e havia também a realização de ritual de *Iwèruhuky*, prestígio dos *ìòlòs*. O nome *iwèru* é uma bebida típica do povo Iny/Javaé que se faz da fermentação de milho e de mandioca, *huky* é seio, ou algo maior, mas também usado para as pessoas com muito respeito. O ritual de *Iwèruhuky*, tem duração de mais tempo (cerca de trinta dias) e quando era realizado não se faziam outros rituais. No meio desse ritual, mesmo a festa de espíritos de aruanãs parava. Toda tarde (entre quatro e seis horas da tarde) os homens e os meninos participavam e dançavam em forma de círculos no pátio dos homens. Paravam. A noite continuavam juntos com as mulheres nas cantorias na porta da casa do *ìòlò*, o conselheiro formal da comunidade.

O ritual *Iwèruhuky* começava após de ritual de *Hetohokỳ*, aproximadamente no mês de abril e terminava no mês de maio. Esse ritual não se realiza mais atualmente. Então esse ritual envolve todas as personagens das comunidades, como o *hàri* (xamã), *ixy-tyby* (chefe do ritual). Envolve também os *ìòlòs* que são conselheiros formais da comunidade e também as mulheres (*hawyky-mahadu*), os meninos (*uladu weryry*) e também envolvem as competições de *kòhurò*. O nome *kòhurò* é um tipo de flecha sem ponta que era arremessada com um propulsor. As pessoas que participam são aquelas preparadas, ou seja, aquelas específicas para competir com seus adversários. Essa competição envolve pessoas relacionadas por questão matrimonial. Um homem pede a sua irmã para que o marido dela faça o *kòhurò*. Esse cunhado não se nega porque é um pagamento do preço da noiva. E também envolviam os espíritos dos seres humanos (*tyky tyby*) e os participantes usavam de palavras maliciosas de conotação sexual entre homens e mulheres. Não existia o ciúme e só paravam de falar as palavras maliciosas quando terminavam os rituais.

8 Làràtxi

A antiga aldeia *Làràtxi* (número 37 no mapa) ficava fora da Ilha do Bananal, onde atualmente é o assentamento rural de Capão do Coco, com assentados sem-terra. Conforme costume tradicional, os moradores de *Làràtxi* passavam os meses de verão nas praias nas margens do rio Javaés. Os outros povos chamavam eles de *Làràtxi-mahadu*, ou de *Hèdèdura-luku-mahadu*. Na região existiram três aldeias e um lugar de morada de uma família: aldeia *Horeni*, atual assentamento de Capão do Coco; aldeia *Hawa-riè* e aldeia *Hèdèdura-luku* (número 38 no mapa). Mas também existiu um lugar só de uma família (*Kuriawa-Haky Hawa*). Apenas a aldeia *Hèdèdura-luku* ficava na margem direita do rio Javaés, fora da Ilha do Bananal. As duas outras e a morada da família existiram nas margens de rio *Làràtxi*, fora da ilha.

Pelo costume tradicional do povo de *Làràtxi*, no ritual de iniciação de menino para a fase adulta, levavam eles para a casa dos homens sem cortar o cabelo e sem pintar de tinta de jenipapo para virar *jyrè* (ariranha). Eles chamavam de *saura* o menino que ficava na casa de aruanã na condição de *worosy-wetxu*. O nome *worosy* significa um espírito que fica sempre na casa dos homens, que são os espíritos de *Tabuhana* e *Ijòwryra* que se referem àqueles que acabaram com as pessoas na antiga aldeia *Iny wèbòhòna* (Boto Velho), quando fizeram os buracos e mataram todos. *Wetxu* é um tipo de servente, mandado pelos homens na função de buscar algumas coisas para a casa dos homens, como buscar água e cuidar da casa de aruanã. Todos os meninos iniciados, como *Jyré*, ficam na condição de *worosy-wetxu*. Nessa mesma condição, ficam as mulheres que estão fazendo *bòròtyre* (acompanhante) com o menino.

Como cada povo Iny/Javaé de suas regiões tem seus costumes tradicionais diferenciados, específicos, na antiga aldeia *Wari-Wari* não existia esse ritual de *saura*. O espírito de *Ixyjukuni kòrèra* (jacaré-tinga – ver Figura 2) não existia na cultura dos antigos povos de *Wari-Wari*. Isso começou na antiga aldeia *Tabàlàna* (número 10 no mapa – figura 1), na região de Cachoerinha (*Hèryrihikỹ* [número 2 no mapa]) e ficava ao lado da região de Água Fria (*Hitxala-wo* [número 13 no mapa]), atual Fazenda Agua Fria fora da Ilha do Bananal. Na formação da aldeia *Tabàlàna* algumas famílias de *Marani-Hawa* se dividiram e vieram nas margens do rio Javaés e escolheram este lugar para morar e também vieram algumas famílias de *Wari-Wari*. Nesta aldeia *Wari-Wari* existiam os espíritos *Ixyjukuni* de outros indígenas, como o espírito de Kayapó (*karalahu*), espírito de Tapirapé (*wou*), espíritos de Apinaje (*wabinòlè*), espíritos de *Walairi*, espírito de Xavante (*kyrysa-tyhy*), além de espírito de Ava-Canoeiro (*kyrysa*) e espírito de não indígena [branco] (*Tori*). Então esses espíritos, quando havia fartura das roças nas comunidades, vinham para comer a melancia, o milho verde, a banana, a mandioca, a cana. Também vinham comer as carnes de tartarugas quando os homens pegavam muitos desses quelônios. As crianças recebiam esses espíritos dos seus tios, como será explicado a seguir.

9 Relação entre Aldeias e com Outros Povos

Antigamente havia muitos confrontos entre os povos indígenas. Tinham episódios de mortes, e os tios tiravam os espíritos de outros indígenas mortos e davam para seus sobrinhos, os quais ficavam para sempre nas famílias, transmitidos de geração a geração. As crianças recebiam esses espíritos (*ixyjukuni*) de seus tios como se fosse um presente, como um animal de estimação. Os *ixyjukuni* moram dentro de cupinzeiros e não protegem o seu “dono”. Quem tem ação de proteção para as pessoas são os espíritos de aruanã, que estão presentes em momentos rituais e auxiliam no processo de crescimento das crianças, por meio de abraços e as suspendendo para fazê-las crescer rapidamente.

Assim acontecia na cultura dos povos Iny/Javaé. Atualmente, os tios estão dando de presente para seus sobrinhos muitos espíritos de jacaré tinga (*kòrèra*), espírito de jacaré açu (*kòbòròrò*) e o espírito de Ava-Canoeiro (*kyrysa*). Esses espíritos atuais são de pessoas não Javaé que morreram e podem ser tomados e dados de presente para uma criança.

Cada espírito tem suas pinturas diferentes, específicas. Por exemplo: o espírito de Tapirapé (*wou*) é todo enfeitado com os enfeites e adornos nas pernas, nos braços e com as penugens nas coxas e nos braços; os espíritos de Kayapó (*karalahu*) só amarram as embiras nas pernas e nos braços e pintam de riscos pretos nas coxas e no meio dos riscos passam a tinta vermelha do urucum; o espírito de Apinaje (*wabinôlè*) também amarra as embiras nas pernas e nos braços e se pinta de urucum e carrega os filhotes de cachorro além de arco e flechas e borduna nas mãos, emitindo um grito específico; o espírito de *walairi* tem os enfeites nas pernas e nos braços e adornos todos brancos; o espírito de Ava-Canoeiro (*kyrysa*) anda com as flechas nas mãos, pintado de urucum e com as miçangas nos braços; o espírito de Xavante (*kyrysa-tyhy*) também anda com as flechas nas mão; finalmente, o espírito de não índio [branco] (*Tori*), anda com a calça velha rasgada e com espingarda nas mãos.

Essa materialização dos espíritos se dá com a confecção de máscaras (como as da imagem da Figura 2). Esses espíritos se apresentam no período quando existem roças maduras, sobretudo quando há milho verde ou melancia em abundância. Então, o tio que ofereceu o espírito ao sobrinho conversa na casa dos homens e decidem trazer os *ixyjukuni* para dançarem e animar a aldeia. Em troca, os espíritos recebem os alimentos que são levados e compartilhados na casa dos homens, que é o espaço masculino por excelência nas aldeias *iny*.

Antigamente existiam muitos confrontos no meio dos povos indígenas. Por isso que aconteciam esses presentes com os espíritos. Quando o tio ou o algum parente vencia nas guerras, faziam os espíritos, ou seja, transformavam o morto em espíritos e davam para seus parentes como se fosse um troféu do vencedor de guerra. Ao morrer, a parte material perece, mas a espiritual permanece. Por isso, é possível que o espírito possa ser dado de presente. Assim, esse espírito *ixyjukuni* tem mais um papel de demonstração do prestígio atribuído a determinadas famílias, por ter uma posição de destaque social advindo seja pelas roças que mantém, seja pela posição social da família, pois entre os Iny/Javaé há famílias com status diferenciados, como famílias “nobres” e famílias “comuns” (RODRIGUES, 2008, p. 117-118).

Também existia (e ainda existe), o espírito de um *Iwayrè* (Karajá) de nome *Saurè* que se fazia passar por *kyrysa*, que os Javaé mataram na região de Bananal Velho (*Marani-Hawa*). Aconteceu há muitos anos atrás, por que os *Iwayrè* (Karajá), se passavam de *kyrysa* (Ava-Canoeiro) ou de Xavante (*kyrysa-tyhy*), para atacar os outros povos. Assim foi narrado pelos mais velhos. Os Karajá de Santa Isabel vinham para confrontar com os povos Iny/Javaé. Eles iam várias vezes nas regiões de *Marani-Hawa* e o povo Iny/Javaé percebia que os *kyrysa* falavam quase que a língua materna Iny (*iny rybè*). E até hoje existem esses espíritos nas famílias que passam de geração a geração.

As famílias que recebem mais os espíritos dos outros indígenas são as que têm roças fartas e também os enfeites e adornos necessários para confeccionar as máscaras. Assim, filho de homem trabalhador (*habu tyhy*) junto com sua família (*syrodèri*), vai receber mais os espíritos. E, por isso, referem-se a essas crianças que recebem os espíritos como *Ixyjukuni* de *uladu-tymyra*, sendo que *uladu* significa criança e *tymyra* significa novo ou nova. A criança assim referida terá alto prestígio social, pois que demonstrará que está

numa família de destaque, provavelmente uma família que consegue traçar linha de genealogia de nobreza.

Nos elos narrativos performados pelos anciãos, o nome do rio Formoso (*Tori bero*, rio dos não índio) é tratado como *Tori-uhu bero*. Assim os narradores usam duas formas: usam tanto *Tari-bero* (em que *Tari* significa um nome próprio feminino). Nesse elo, o nome refere-se ao rio da *Tari*. Outros narradores usam o nome *Tori-uhu bero*, no qual *Tori-uhu* significa os estrangeiros. Nesse caso, o nome refere-se a rio de estrangeiros que podem ser os Bandeirantes. Os povos antigos narravam que esses estrangeiros que os Iny não conheciam, matavam os indígenas Iny/Javaé. Como argumentamos anteriormente, devido a essa característica de força e capacidade bélica, o espírito de *Tori-uhu* tornou-se grande auxiliar dos xamãs para atos de proteção e cura.

Após as perambulações por todas essas antigas aldeias fora da Ilha do Bananal, os Iny fizeram a primeira aldeia *Kanōanō* fora da ilha no ano de 1946, onde é a escola da Fundação Bradesco atualmente. A família do capitão *Kuòruwa Javaé* veio de aldeia *Wari-Wari*, por motivo de conflitos internos. O capitão *Kuòruwa Javaé* era *hàri* (xamã) e junto com seus irmãos *Ijahina Javaé* e seu irmão mais velho *Ixyjuwèdu*, que também era o chefe de ritual (*Ixy-tyby*), deixaram sua aldeia de origem *Wari-Wari*.

Depois de três anos os *tori* (não indígenas) chegaram na região, marcando o início da chegada dos *tori* na Ilha do Bananal. Chegaram a cavalo e com tropas de animais. Na primeira vez chegaram três pessoas que passaram três dias e depois foram embora. Passaram-se aproximadamente duas semanas, vieram muitas pessoas para procurar os lugares bem altos na Ilha do Bananal para morar. Um fazendeiro morou na aldeia dizendo-se amigo e vizinho dos índios. Depois esse fazendeiro vendeu a terra dos antepassados Javaé. Os moradores Iny foram reivindicar os seus direitos junto ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na aldeia Barreira Branca (*Tahakala* [número 1 no mapa]). O servidor do SPI falou para os moradores de *Kanōanō* para se retirarem de seus próprios lugares e mudarem-se para a margem esquerda do rio Javaés, dentro da Ilha do Bananal. Então os primeiros moradores foram retirados de suas casas, abandonaram sua aldeia, seus cemitérios e lugar de casa dos homens. Eles tinham ali os rituais de espíritos de aruanãs e também a realização de ritual de *Hetohokỳ*.

Assim, após a chegada dos *tori* na região, acabou o acesso a todos os lagos que existem nas regiões, que foram proibidos para os indígenas. E os cerrados, que eram os lugares onde os Iny/Javaé buscavam os frutos (como os muricis grandes, oiti, mangabas), foram desmatados pelos não índios. Mesmo assim, os lagos foram frequentados nas décadas de 70 a 80 pois os homens ainda pescavam furtivamente nos lagos *Ahu-huky* (Lago Grande ou o Lago da Piranha) e lago da Mata Azul (*bero-riòrè*). Existe também um lugar chamado de *hatykiyho* (*hatykiy* significa uma fruta nativa e *ho* é abundância). Era um lugar de matas fechadas frequentado pelos homens que pescavam de arco e flecha no mês de março ou em abril, quando era época que cardumes de peixes que passavam por meio das águas que começavam a baixar nas enchentes. Na história dos Iny, esse lago se chama de *Wala-ahu*, em que o nome *Wala* é um povo que surgiu na região de *Kanōanō*, no início do mundo. Com os conflitos após a chegada dos primeiros *tori* (os Bandeirantes), o povo *Wala* transformou-se em espírito novamente e voltou para o nível subaquático.

Com o passar do tempo chegamos na situação atual em que há proibição de caçar e pescar e de coletar frutos nas regiões, bem como de retirar as plantas medicinais para curar os enfermos Iny/Javaé. A região era riquíssima de recursos naturais para confeccionar arcos e flechas e também de plantas que serviam para fazer esteiras e as plantas medicinais. Isso tudo não se encontra mais, devido ao desmatamento feito na região onde está o atual assentamento de Mata Azul.

Existiam também os indígenas Ava-Canoeiro na região de Mata Azul, porque a mata era grande e fechada²¹. Por isso que eles se escondiam na região. Os não indígenas os atacavam e os matavam. Com os Iny/Javaé não se encontravam e não tiveram confrontos. Os povos Iny/Javaé só tinham visto os sinais da presença deles nas margens de lagos.

No rio Formoso (*Tori-bero*), quando era o tempo de enchente, os moradores antigos iam de canoa para pegar as tartarugas. Mas quando eram os meses de verão (sem chuva), eles iam a pé e carregavam as tartarugas nos cestos masculinos chamados de *bèhyra*. Hoje em dia, há necessidade de pedir uma autorização para o IBAMA e não podem ser capturadas muitas tartarugas, pois quando é autorizado, já se estipula a quantia que pode capturar. Os antepassados frequentavam sem preocupação e usufruíam dos lagos ou espaços nos diversos lugares, pois era o *hàri*, que nos mundos cósmicos tinha comunicação e ligação com os espíritos de aruanãs, que atuava para aumentar mais as tartarugas nos lugares de um rio ou de um lago.

Então só tinham essas comunicações dos *hàri* com os espíritos de aruanãs, que era o dono das tartarugas nos lugares. Porque no mundo os espaços são sempre ocupados pelos espíritos de aruanã, como no mundo subaquático (*bèra hatxi kanawèbòròribi*) e nos níveis celestes (*biu wètyky*). Nessa cosmologia, as coisas são comandadas pelos espíritos de aruanãs, seja nos rios, nos lagos ou nas matas, assim sendo desde o mundo dos nossos antepassados. Os nossos ancestrais tinham outras formas de realizar as suas tarefas e as atividades culturais nos espaços, como nas pescarias de tartarugas e as caçadas de porcos queixadas nas matas. Todo isso acontecia conforme as comunicações entre o *hàri* e os espíritos de aruanã.

Assim acontecia na cultura dos nossos ancestrais. Os poderes de *hàri* eram muito grandes. Através dos conhecimentos dos nossos ancestrais, os homens realizavam suas caçadas e suas pescarias, tiravam os méis silvestres, todos de acordo com os pedidos de *hàri*. Quando aconteciam as caçadas de porcos queixadas, antes de irem atrás das caças, os homens faziam seu *xiwè* na casa dos homens pedindo que as caçadas nas matas ocorressem bem. Todos os homens que iam caçar levavam seus *xiwè* para a casa dos homens, que podiam ser alguns alimentos prontos, pedindo para não acontecer algo ruim nas caçadas. Depois das caçadas, no final do outro dia, os homens levavam novamente seus *xiwè* no pátio dos homens e faziam oferendas para os espíritos de ser humano (*tori kuni*) e também para os espíritos de aruanã. O chefe de ritual anuncia para fazer *xiwè*. Depois disso os homens comem os alimentos, as carnes de porcos queixadas.

²¹ Há um processo em curso para demarcação da terra indígena Taego Awã para os Ava-Canoeiros – ver Rodrigues (2013).

10 A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Reunião dos Povos

Quando começou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criou-se um posto indígena na aldeia *Kanōanō*. Foi então que povos de outras aldeias foram morar naquela aldeia, deixando seus lugares e passando a ficar reunidos numa única aldeia de *Inỹ/Javaé*. Mas ficou uma família na aldeia Barreira Branca (*Tahakala* [número 1 no mapa]) e também ficaram algumas famílias na aldeia Boto Velho (*Tori-bero-ijò* [número 54 no mapa]). Depois, entretanto, essas famílias mudaram-se também para aldeia *Kanōanō*. Passaram algum tempo e voltaram de novo para seus lugares de origem.

Algumas lideranças não se adaptaram na aldeia *Kanōanō* e por isso que voltaram para seus lugares. Mas outras aldeias não conseguiram voltar para seus locais de origem como aldeia *Marani-Hawa*, a aldeia *Lòrèky*, aldeia *Imōtxi*, aldeia *Làràtxi*, aldeia *Wabe*, aldeia *Wari-Wari*. Havia até uma aldeia dos *Ixy Biawa*²², na região de aldeia *Wari-Wari*, na margem do rio Javaés, que foram também morar na aldeia *Kanōanō*.

No final da década de 1970 e na década seguinte, o retorno começou a ocorrer. No ano de 1979, a liderança Juraci *Warasi* Javaé mudou-se para região de *Ikòròtòbò* e fez uma aldeia com os seus parentes na atual aldeia São João (número 12 no mapa). Na década de 1980, uma família mudou-se para antiga aldeia *Wari-Wari*, porém não demorou muito e voltaram novamente para a aldeia *Kanōanō*. Na mesma década, a família de João *Tajuku* Javaé mudou-se para a região da atual aldeia Cachoeirinha (*Hèryrihiky* [número 2 no mapa]). E na década de 1990, descendentes da antiga *Wari-Wari* fundaram a aldeia atual na margem do rio Javaés. Na mesma década foram desapropriados e indenizados os moradores não indígenas no Porto Piauí, que era um povoado existente na margem esquerda do rio Javaés, sendo inaugurada ali a aldeia *Txuirí*.

Os anos 2000 houve muitos conflitos entres os povos indígenas *Inỹ/Javaé* da Ilha do Bananal, o que causou os deslocamentos de algumas famílias que criaram muitas aldeias nas margens do rio Javaés. Esses conflitos ocorreram por questões políticas internas motivadas pelo contato com o mundo do capitalismo que afetou os modos tradicionais *Inỹ/Javaé* de viver, provocando perda de contato até mesmo entre parentes próximos. A principal razão é que foram instalados arrendamentos de pastagens naturais no interior da Ilha do Bananal para pecuaristas da região. Tais arrendamentos eram feitos diretamente entre o pecuarista e a liderança de um determinado lugar. Com isso foram criadas diversas aldeias nas margens do rio Javaés, com a intenção de receber os benefícios de fazendeiros²³.

Assim está acontecendo atualmente com o povo *Inỹ/Javaé* da Ilha do Bananal. Antes da chegada de não indígenas, os ancestrais viviam nos seus territórios com tranquilidade. Com as divisões de seus territórios sob domínio de cada aldeia, visando ao arrendamento das pastagens, a situação ficou muito difícil para os Javaé, porque os descendentes de cada região têm seus direitos nos seus lugares de origem. Por exemplo, na antiga aldeia *Marani-Hawa*, quase todos os *Inỹ/Javaé* são descendentes de ancestrais daquele lugar e se

²² Também conhecidos como Karajá-Xambioá, que vivem atualmente em terras demarcada nas margens do baixo Araguaia. Ver Giraldin (2002).

²³ Atualmente, esse arrendamento é feito diretamente com o Conselho das Organizações Indígenas do povo Javaé da Ilha do Bananal (Conjaba), que administra os recursos e repassa para as associações de cada aldeia.

sentem com direitos sobre aquele território. De acordo com o ancião *Xiari* Javaé, morador da aldeia *Wari-Wari* que demonstra esse elo com o lugar de origem, “[...] a referida região é um lugar sagrado para seu povo, pois é um dos lugares de ascensão ao plano terrestre (*Iny-Òlòna*), local onde surgiu um dos ancestrais deste povo *Tòlòra*” (PIN, 2014, p. 44).

11 Práticas Culturais no Passado e no Presente

Os povos indígenas *Iny/Javaé* da Ilha do Bananal viviam com muita tranquilidade nas suas práticas culturais tradicionais nos tempos passados. Cada povo *Iny/Javaé* vivia em regiões diferentes e com seus rituais, suas músicas e as suas vidas cotidianas. Cada comunidade local tinha seu chefe de ritual (*ixy-tyby*), os seus *ìd̀l̀òs*, seus compositores musicais (*widu*), seus lutadores (*ijèsudu* ou *malua*) e seus atletas. Ou seja, existiam as pessoas com suas capacidades específicas, fruto das suas preparações culturais e sociais.

A competição de luta corporal era muito praticada na cultura antiga dos povos *Iny/Javaé* da Ilha do Bananal. Quando chegavam os visitantes nas outras aldeias, já começavam as lutas (*ijèsu*), praticadas pelos *malua* (lutador). Mas também existiam atletas que alcançavam os animais na corrida e os matavam com as bordunas. Tinham competições de atletas chamadas de *wyhy-raheto*, sendo que o nome *wyhy* significa flecha e *raheto* é cocar. O nome da competição então refere-se ao cocar de flecha.

A competição dos *Iwayrè-mahadu* Karajá, como as lutas e as competições de atletismos, eram realizadas nas praias. Também os povos antigos competiam nos rituais de aruanãs. Uma dessas competições se dava entre cantores, para saber os que tinham as melhores vozes e avaliar seus conhecimentos das músicas. Também competiam nos rituais de iniciação de menino para a fase adulta, como com as músicas de *worosy-tyhy*, cujas várias músicas são executadas em ordem, com o começo (*ìd̀raru-na*), meio (*itya*) e final (*ikèsèna*). Os pares de cantores cantavam desde a meia noite até as seis horas da manhã. Então, se um dos companheiros errava, a dupla perdia no quesito conhecimento das músicas. Assim, mesmo nos rituais havia competição.

Assim é na cultura tradicional do povo *Iny/Javaé*. Para isso, os povos antigos se preparavam com as plantas nativas chamadas de *seseruty*, que ficam nas margens do rio ou nos lagos. Os homens preparavam as plantas, tiravam as cascas e colocavam na água dentro de um coité (*walu*) para tomar. Essas plantas ardem muito e são amargas. Alguns jovens passavam três dias sem se alimentar e só tomavam *seseruty* e passavam pimentas no *hetxi* (ânus) para serem bem fortes e lutadores. Um dos preparativos era escarificar o corpo (as pernas, coxas, braços, peito e as costas) e depois passar a pimenta e, além disso, também tomavam os caldos grossos de pimentas sempre muito ardidos. E não era qualquer pessoa que riscava os corpos dos jovens em resguardo. Só alguém que era lutador, atleta ou trabalhador fazedor de roça e construtor de canoa que faziam, para poder transmitir suas forças ou habilidades para o jovem. À noite, o aprendiz de lutador treinava os movimentos da luta e depois ia para o rio onde passava a noite dentro da água. Colocava um tronco de uma árvore que não quebra nem cai fácil, como tronco de caraíba (*Hatxukò*) ou *Hanotitira*, nos quais se segurava dentro da água. Com isso, transmitia a dureza e flexibilidade da árvore para seu corpo. Esse tratamento também

servia para ficarem com a voz boa e para ser lutador (*ijèsidu*), ou atleta, ou mesmo para ser bom trabalhador na vida cotidiana dos homens. Nesses processos, precisavam de muitas pimentas na preparação do corpo do ser humano na cultura dos povos Iny/Javaé. Essas plantas serviam para todos os momentos na vida dos homens nos tempos antigos.

As competições de atletas estão quase extintas há muitos anos e não são mais intensamente praticadas na cultura. Hoje em dia as novas gerações praticam mais futebol. Então nesse meio é que é demonstrado quem tem mais potência e habilidade de correr nos campos de futebol.

A luta corporal ainda existe na cultura dos povos Iny/Javaé. Quando há a realização de ritual de *Hetohoký*, os tios maternos de crianças que estão no rito de passagem competem com os *worosy*, os espíritos dos primos míticos *Tabuhana* e *Ijòwyra*, que sempre estão na casa dos homens.

As pessoas que eram lutadores (*ijèsudu*), os atletas (*ijaradu*) e os cantores das vozes boas (*kumawi* ou *ikumawi*, onde o nome *kuma* significa a voz, então *ikumawi* refere-se às pessoas que tem sua voz boa,) elas não podiam ter relações sexuais várias vezes numa mesma noite. O recomendado era fazer sexo na madrugada e depois se levantar logo cedo. E se não faziam isso, as forças e habilidades das pessoas diminuía.

Também não podiam comer muito. Eles consumiam só as bebidas chamado de *iwèru* (calugi) produzida pela fermentação da mandioca e do milho. Eles sempre ficavam de jejum (*inarèhè*) e vomitavam (*hylòì*), quase todos os dias (solteiros, pela manhã, e casados no final da tarde). Tomavam os *seseruty* só para vomitar, o que era condição necessária para ter voz boa.

Os povos antigos passavam por processos fortes e rígidos de preparação do corpo. Hoje em dia os mais jovens não se interessam pelos conhecimentos e aprendizagem dos nossos antepassados. As novas gerações demonstram ter mais interesse na cultura ocidental, mas não aprenderam as formas de vida dos não indígenas. Hoje os jovens se interessam mais nas questões de aprendizagem da língua portuguesa e as comunidades incentivam mais as novas gerações para aprenderem a língua portuguesa.

Na cultura tradicional dos povos Iny/Javaé da Ilha do Bananal havia a roça tradicional (*koworu*), que o não indígena chama roça de toco. O primeiro plantio feito era semear melancia, milho, abóbora. Depois eram plantadas outras plantas como a rama de mandioca, mudas de banana, várias espécies de cará, amendoim, feijão andu, a batata-doce, cana e melão croá (*sicana odorífica*). As mulheres eram responsáveis pelo plantio da roça com as sementes, sendo que nas divisas entre as roças eram plantadas as sementes de urucum para demarcar as fronteiras. Nos cantos da roça era plantado açafraão. As tarefas e atividades masculinas no trabalho da roça era o plantio das sementes de milho, as ramas de mandiocas, os “olhos” de canas, as mudas de banana e as mudas de abacaxi. Os homens também faziam as limpezas das roças. Quando ocorria a primeira colheita de melancia e de milho, os sogros eram os primeiros a comer; depois os cunhados (*labuna*, sendo que o nome *labu* significa relação sexual do ponto de vista feminino²⁴ e *na* é o lugar). A mulher convidava seus primos para comer primeiro alimentos que seu esposo trouxe para a família, como um pagamento de serviço da noiva. Ajuntavam seus parentes, seus

²⁴ A relação sexual, do ponto de vista masculino, é *hòd*.

tios e primos e a mulher os colocavam sentados em cima de uma esteira e colocava uma bacia de barro grande cheia de fatias de melancia. Então todos comiam na maior alegria e felicidade, com as pessoas rindo e brincando. Assim acontecia na cultura tradicional do povo Iny/Javaé. Ainda existia *labuna* na aldeia *Kanōanō*, na década de 1970 e 1980.

Hoje em dia, as atividades culturais dos povos indígenas Iny/Javaé estão cada vez transformadas. Devido ao contato mais intenso com o mundo não indígena, as roças tradicionais quase não são praticadas atualmente. Os hábitos alimentares estão muito mudados, pois atualmente os alimentos vêm da cidade adquiridos em supermercados.

No passado, quando um rapaz não podia fazer a roça, ele só pescava e caçava. As tarefas de fazer a roça, pescar, caçar e carregar as lenhas eram partes de atividades do homem casado. O rapaz e a moça não podiam trabalhar igual aos casados. As moças faziam mais os enfeites e adornos, enquanto os jovens praticavam confeccionando mais os utensílios de casa, como fazer os cestos femininos (*wèriri*), ou então os *bèhyra*, cesto masculino para carregar as coisas das roças. Ele praticava fazer os abanos, as flechas, os arcos, uma lança ou cesto de homem, chamado *warabahi*, usado para guardar seus materiais de fazer as flechas, as penas de pássaros e os ferrões de peixes²⁵ e os ossos de animais²⁶, e um cesto só para guardar as coisas de mulher (*lala*) ou cesto para guardar coisas de bebê (*tarihàna*), como o óleo de babaçu, o óleo de tucum, o urucum e resinas de alméscar. Essa resina é usada como adesivo para fixar penugens de pato e mergulhão nos corpos dos jovens em momentos rituais. Mas é usado também como remédio para diversos incômodos. A mistura de resina com óleo é passada no corpo e no cabelo quando há algum inchaço no corpo. Para bronquite e tosse forte, ferve-se uma mistura da resina com água e toma. As folhas e cascas servem para fazer banho para qualquer situação de febre ou qualquer outro incômodo.

A moça tinha como tarefas as atividades de fazer os enfeites e adornos, como os enfeites que são usados nas pernas (*dekobutè*), feitos de linha de algodão que amarra abaixo do joelho e tem uma linha apenas pendente na frente. As moças praticavam quando estavam na reclusão que ocorria na menarca. Elas praticavam fazer as esteiras e fiar algodão para fazer enfeites das pernas (*kurawo*), que são amarrados abaixo do joelho, mas cobrem toda a perna. Elas faziam também os enfeites usados nos braços (*dexi*) e treinavam fazer as pinturas corporais. Essas aprendizagens e conhecimentos de pinturas corporais eram destinadas para ambos os sexos. Tanto os homens como as mulheres precisavam aprender os conhecimentos de pinturas.

12 Considerações Finais

O que causa atualmente esse processo de transformação cultural? Devido certamente ao contato mais intenso com o mundo não indígena. Em decorrência da depopulação ocorrida desde o contato, no século XVIII, mas intensificada no início do século XX,

²⁵ Como esporão de arraia ou de surubim, usados como ponta de flechas para matar animais como onça, veado, porco queixada.

²⁶ Como osso do macaco guariba para furar lábios dos meninos e osso de macaco prego para fazer ponta de flechas para matar peixes, tartaruga. Osso de onça era usado para fazer ponta de lança para guerra ou para matar animais, como porco queixada.

diversos rituais tiveram retração. Assim, na década de 1970, houve retomada da realização de rituais como o de iniciação de criança menino para a fase adulta chamado *Hetohokỳ*. Logo após começou o ritual de *Iwèruhuky* em homenagem aos *iólós*, sendo realizados na aldeia *Kanōanō*. Há muito tempo que os rituais não eram realizados porque o chefe de ritual havia falecido na primeira aldeia *Kanōanō*, ao lado direito na margem do rio Javaés. A partir da morte do chefe de ritual, nunca mais foi escolhido um substituto até que, no final dos anos de 1970, José *Wèrèumari* Javaé escolheu seu primo *Kumahira* Javaé como um novo chefe de ritual (*ixy-tyby*). Foi então que os rituais voltaram a ser praticados na cultura dos povos *Iny/Javaé*. Quando foram realizados os rituais, quase todos homens participaram do *Hetohokỳ*. Foi muito bem respeitado e feito de forma correta pelo chefe do ritual. E logo depois teve a realização de ritual *Iwèruhuky*, com grande participação dos homens e das mulheres. A última realização de *Iwèruhuky* foi nos anos de 1980. Depois, logo meu tio²⁷ *Kumahira* Javaé faleceu. Depois do falecimento dele, nunca mais foi realizado o ritual de *Iwèruhuky*.

O ritual de *Hetohokỳ* ainda existe na cultura dos povos *Iny/Javaé*, mas é praticado com mudanças e os jovens têm pouco interesse em participar, seja nas danças ou nas músicas, de acordo com as regras e formas corretas de serem praticadas.

Os rituais de espíritos de aruanã eram muito desenvolvidos nas comunidades. Quando havia a brincadeira de espíritos de aruanã, as pessoas das comunidades participavam, sejam os homens ou as mulheres. Era muita alegria. Todos se divertiam, as mulheres dançavam. Quando acontecia a brincadeira de espíritos de aruanã, aconteciam também as brincadeiras maiores, como a brincadeira de *kobiku* (os peixes assados) e a brincadeira de *iwodudu* (tipo de pastel, com os peixes enrolados de massa de mandioca). Então, quando aconteciam essas brincadeiras de espíritos de aruanã, as comunidades ficavam alegres, os espíritos de aruanãs dançavam as noites todas. Eu presenciei²⁸ essas brincadeiras na aldeia *Kanōanō* nos anos de 1970. A cultura tradicional era bem forte, mas já havia começado a prática do futebol. Tinha competição com os times da Fundação Bradesco e era só com esses times que os povos indígenas *Iny/Javaé* competiam.

O que está acontecendo atualmente não existia na cultura do povo *Iny/Javaé*. Em algumas festas de espíritos de aruanã, eles só dançam alguns momentos apenas para mostrar para as mídias. As lideranças orientam para realizar as danças de espíritos de aruanã como se fosse uma brincadeira qualquer, sendo que as novas gerações, vendo isso, estão aprendendo dessa forma. Na tradição, os espíritos de aruanãs só dançam quando tem as festas nas aldeias, não dançando em outro momento qualquer. Então para os mais velhos da comunidade não está havendo o respeito com seus conhecimentos na cultura tradicional. Assim está a vida dos povos *Iny/Javaé* atualmente.

Na cultura do povo *Iny/Javaé* houve muitas mudanças, sendo que algumas são bastante radicais em relação ao passado. As datas comemorativas do calendário *tori* no meio da convivência nos povos atuais estão sendo muito influenciadas pelas datas comemorativas das festas pátrias como a Independência do Brasil, no dia 7 de setembro; Dia da Criança, em 12 de outubro; Dia do Índio, no dia 19 de abril; festas juninas e algumas festas como as datas de aniversários de algum filho de um cacique.

²⁷ Do ponto de vista de Ricardo Tewaxi Javaé, coautor deste artigo.

²⁸ Idem.

O maior encontro dos povos indígenas da Ilha do Bananal ocorre na data de Independências do Brasil, o dia Sete de Setembro. O cacique da aldeia Kanõanõ convida todos os povos indígenas da Ilha do Bananal, como os *Iwayrè-mahadu* (Karajá) de todas as regiões do Araguaia e também convidam outros povos, como os Xerente (*Iny-ròdu-mahadu*) e os povos *Ixybiawa* Karajá (*Xambioa*), o povo *Wou-mahadu* (Tapirapé de Mato Grosso) e também convidam os não indígenas. Assim está acontecendo na vida dos povos indígenas Iny/Javaé. Nas festas dessas datas comemorativas, a cada ano, mais os caciques competem entre si com as festas que organizam, bem como com os cantores não indígenas que cobram altos valores de cachê.

O lado bom dessas festividades é que, nesses dias festivos, as lideranças se encontram ou se reúnem e algumas pessoas aproveitam para se encontrar com seus parentes no meio das festas. Além disso, as pessoas interagem com os outros povos que são convidados.

Quando, nas décadas de 1970 a 1980, a FUNAI era responsável pelos arrendamentos de pastagem nativas nas Ilha do Bananal, os indígenas Iny/Javaé não sabiam que existiam esses arrendamentos e não administravam os recursos financeiros que se originavam. A FUNAI fornecia os transportes para cada povo indígena, como o trator, o carro, a canoa de alumínio, motores de popas 25 Hp e também foram instaladas umas serrarias nas comunidades, além dos projetos de lavouras havendo também ferramentas e os gados nas comunidades. Com o passar dos tempos, a FUNAI deixou de administrar esses recursos e também não fornece mais os objetos para as comunidades indígenas. Hoje tudo está a cargo das lideranças atuais, que administram os recursos oriundos do arrendamento de pastagens. Mas nem sempre esses recursos financeiros são utilizados em benefício das coletividades.

Acreditamos que, assim como a maioria dos povos indígenas no Brasil, os Iny/Javaé vivem nesse dilema de ter que navegar com um pé em cada canoa. Uma é a da tradição, com sua língua, seus rituais e a forma de construir, ver e viver o mundo. Outra é a língua portuguesa, a escola, os empregos remunerados, a monetarização das relações, as cidades e as manifestações culturais dos não indígenas. Equilibrar-se, resilientemente, nessas duas canoas é o desafio que este artigo procurou salientar.

Referências

- BASSO, E. O que podemos aprender do discurso Kalapalo sobre a “história Kalapalo. *In*: FRANCHETTO, B.; HECKENBERGER, M. (org.). **Os Povos do Alto Xingu: História e Cultura**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2000. p. 293-307.
- GIRALDIN, O. Catequese e civilização. Os capuchinhos “entre” os “selvagens” do Araguaia e Tocantins. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, série Antropologia, [s.l.], v. 18, n. 2, 2002.
- INGOLD, T. **The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill**. London; New York: Routledge, 2000.
- JAVAÉ, Ricardo Tewaxi. **Nas águas do rio Javaés. Histórias, cosmologia e meio ambiente**. 2019, 146f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.
- JAVAÉ, Ricardo Tewaxi e GIRALDIN, Odair. Rede de histórias dos povos que deram origem ao povo Iny/Javaé. **R@U – Revista de Antropologia da UFSCAR**, São Carlos, v. 11, n. 2, jul.-dez. p. 51-68, 2019.

KARAJÁ, J. H. **As madeiras e seus usos no universo sócio-cultural do povo Iny**. 2015. 83p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico/2002-2003**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. p. 251-290. Disponível em: https://www.academia.edu/7521331/Reservas_Extrativistas_de_Pol%C3%ADtica_P%C3%ABblica_%C3%A0_Pol%C3%ADtica_de_Ressentimento. Acesso em: 12 nov. 2021.

MORI, Robert. **Os aldeamentos indígenas no Caminho dos Goiaes**: guerra e etnogênese no “Sertão do Gentio Cayapó” (Sertão da Farinha Podre) – séculos XVIII e XIX. 2015. 232p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2015.

PEDROSO, D. M. R. **Ava-Canoeiro: A história do povo invisível, séculos XVIII e XIX**. 1992. 348p. Dissertação (Mestrado em história das sociedades agrárias) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Goiânia, 1992.

PIN, A. E. **História do povo Javaé (Iny) e sua relação com as políticas indigenistas**: da colonização ao Estado brasileiro (1775-1960). 2014. 161p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RODRIGUES, P. de M. **O Povo do Meio**: Tempo, Cosmo e Gênero entre os Javaé da Ilha do Bananal. 1993. 438p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1993.

RODRIGUES, P. de M. **A caminhada de Tanỹxiwè**: uma teoria Javaé da História. 2008. 953p. Tese (Doutorado) – Universidade de Chicago, Chicago (Illinois), 2008.

RODRIGUES, P. de M. Os Avá-Canoeiro do Araguaia e o tempo do cativo. **Anuário Antropológico [on-line]**, v. I, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/402>. Acesso em: 18 set. 2019. DOI: 10.4000/aa.402, 2013. (Posto *on-line* no dia 1º outubro 2013).

TUAN, Yi- Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

Odair Giraldin

Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp. Professor titular da Universidade Federal do Tocantins.

Endereço profissional: Universidade Federal do Tocantins, Curso de História, Porto Nacional, TO. CEP: 77500-000.

E-mail: giraldin@uft.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6230-493X>

Ricardo Tewaxi Javaé

Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Tocantins e professor da Escola Indígena Tainá.

Endereço profissional: Escola Indígena Tainá, Ilha do Bananal, Formoso do Araguaia, TO. CEP: 77470-000.

E-mail: ricatewa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4792-1216>

Como referenciar este artigo:

GIRALDIN, Odair; JAVAÉ, Ricardo Tewaxi. Espaço, Tempo e Narrativas: reflexões sobre a cultura Iny/Javaé, Ilha do Bananal, Tocantins, Brasil. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e78338, p. 162-189, janeiro de 2022.

Desabrochar do Yoga: a construção integrativa da saúde a partir de vivências e práticas coletivas

Alicia Cima Rodriguez¹
Daniel Giordani Vasques¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo

O yoga é uma prática antiga e diversa, cuja filosofia busca transpassar a dicotomia corpo-mente e construir-se como integrativa. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a experiência em campo a partir da interação entre aulas de yoga, corpo e agenciamentos terapêuticos. Foram realizadas intervenções pedagógicas com yoga em um ginásio, nas quais atuei como instrutora e pesquisadora. A partir de uma inserção etnográfica, refletimos sobre o corpo no yoga junto aos conceitos de *articulação* e *ser afetado* de Bruno Latour e de *corporificação* no sentido de Annemarie Mol e dialogamos com o conceito de *educação da atenção* de Tim Ingold; no que se refere ao terapêutico, utilizamos os *agenciamentos terapêuticos* de Fátima Tavares; O corpo yogi aprende a ser afetado no processo de *desabrochar* dos corpos, afetando-se no sentido de observar seus movimentos, suas espiritualidades, seus processos de saúde e doença, ampliando, assim, as percepções e as sensibilidades do corpo no mundo.

Palavras-chave: Yoga. Corpo. Terapêutico.

The Unfolding of Yoga: the integrative construction of health from collective experiences and practices

Abstract

Yoga is an ancient and diverse practice whose philosophy seeks to transcend the body-mind dichotomy and build itself as integrative. The objective of this work is to reflect on the field experience from the interaction between yoga classes, body and therapeutic agencies. Pedagogical interventions with yoga were carried out in a gymnasium, in which I worked as instructor and researcher. From an ethnographic insertion, we reflect about the body with the concepts of *articulation* and *being affected* written by Bruno Latour, *embodiment* in the sense of Annemarie Mol and we dialogue with Tim Ingold's concept of *attentions education*; we also used Fátima Tavares' concept of therapeutic agencies. The *yogi* body learns to be affected in the process of *blooming* of the bodies, learning to be affected in order to observe itself, its movements, its spiritualities, its health and disease processes, thus expanding the body's perceptions and sensitivities in the world.

Keywords: Yoga. Body. Therapeutic.

Recebido em: 13/01/2021

Aceito em: 26/03/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

O yoga é um corpo de ensinamentos muito antigo e complexo construído no que denominamos atualmente de Índia, mas que, assim como outras práticas corporais, vive processos similares ao que Stigger (1999) denomina como globalização localizada e de localismo globalizado, ou seja, de que as formas, sentidos e identidades das práticas se globalizam e também se localizam culturalmente. Essa ideia se aplica ao yoga no sentido de que é uma prática heterogênea que tem reconhecidamente origens orientais, mas que foi modificada, ocidentalizada e transformada em diversos aspectos e em diferentes formatos. Segundo os ensinamentos, os primeiros *yogis* praticavam com o intuito de se conectar com a natureza, seja a natureza ao seu redor, seja a sua própria natureza, seja para unificar essas variadas naturezas. “Muitas interpretações para a palavra yoga nos foram legadas com o passar dos séculos. Uma delas é ‘juntar’, ‘unir’”. (DESIKACHAR, 2006, p. 38).

Contudo, cabe ressaltar que aquilo que denominamos de “yoga moderno” pode estar sendo construído como uma prática bastante modificada em relação aos sentidos e, portanto, distante daquela de séculos atrás. Em artigo recente, Thurston e Bloyce (2020) fizeram uma análise acerca da prática do yoga e das mudanças no significado cultural da prática, com base nas ideias clássicas de Elias e Dunning (1992) sobre o processo civilizador. Segundo os autores, “[...] a difusão e transformação globais do yoga ganham mais impulso durante a segunda metade do século 20 [...]” (THURSTON; BLOYCE, 2020, p. 7, tradução nossa) e foram influenciados por dois processos: as migrações e a intensificação do fluxo de pessoas pelo mundo e a mudança da posição das mulheres na sociedade. Em relação ao primeiro processo, após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu um aumento da circulação de pessoas e a migração, especialmente, de pessoas indianas para a América do Norte e para a Europa, que tencionou o alargamento dos conhecimentos da prática de yoga no ocidente. Já em relação ao segundo processo, o yoga moderno incorporaria nuances que se aproximam dos valores sociais associados à feminilidade, o yoga como atividade individualizada, não competitiva, orientada para a saúde e objetivando também o equilíbrio, ocuparia um lugar confortável entre o trabalho formal e o trabalho não remunerado caracterizado pelas tarefas domésticas, na vida de mulheres brancas de classe média.

Assim, a partir desses processos, podem ser visualizadas mudanças significativas nos sentidos atribuídos ao mundo do yoga. A prática, que foi transformada a partir de processos de desenvolvimento dos estados-nações modernos, vem passando por efeitos de afastamento das religiões, vivenciando as consequências da secularização. Além disso, a

“modernização do yoga” se caracteriza também por um movimento de institucionalização da prática, condicionando a centralização dos saberes e práticas yoguicas por escolas e centros de ensino especializados.

Entretanto, ainda se confrontando com ideologias dicotômicas ocidentais, a filosofia¹ do yoga sugere a relativização da dicotomia que separa corpo-mente, propondo-se a conceber uma certa visão “integral” do ser, em que corpo, mente e espírito não se dividem. Também com base nessa lógica, o yoga é frequentemente considerado como uma prática integrativa na medida em que é reconhecido, por exemplo, que uma postura física não irá agir somente em partes localizadas e restritas do corpo, mas que os efeitos daquela postura podem ser percebidos em uma ideia de totalidade do ser. “Yoga não é, portanto, compartimentar ou dividir, mas sim integrar cada vez mais elementos que ajudem sua compreensão e prática” (FREIRE, 1990, p. 15-16).

A interiorização da atenção e a percepção de aspectos sutis (como a respiração e o fluxo de pensamentos) são elementos importantíssimos da “filosofia do yoga”. “Permanecendo de olhos fechados, sinta intensamente todo o seu corpo, sinta a respiração natural e espontânea que acontece pelas suas narinas”, eu costumava dizer às alunas durante as práticas compartilhadas em um ginásio esportivo, local onde este estudo etnográfico se iniciou. Como desdobramento de um projeto universitário denominado “Yoga na Comunidade”, formamos um grupo para realizar práticas semanais de yoga. Assim, a partir dos movimentos percorridos para habitar nossos encontros *yogicos*, fomos tecendo malhas, no sentido de Ingold (2012), entre nós, participantes da turma de yoga, o ambiente, os materiais e outros elementos envolvidos pelos encontros.

Contudo, antes da consolidação desses encontros, houve processos de estudo, preparação e articulação com o campo. Buscamos aproximação de uma comunidade que tivesse o interesse em formar um grupo de yoga, na qual realizaríamos aulas abertas e gratuitas. Depois de pesquisas sobre as demandas de alguns pontos da cidade, conseguimos estabelecer um vínculo, a partir da Secretaria Municipal de Esportes, com o Ginásio Lupi Martins, ginásio localizado na Zona Sul da cidade de Porto Alegre. Assim, iniciou-se o planejamento das aulas, com o auxílio dos conhecimentos e materiais adquiridos durante a minha formação anterior como instrutora de yoga, busquei elaborar aulas que pudessem acolher corpos que nunca haviam praticado yoga, direcionando também o estudo às possíveis variações das práticas. Após as divulgações por meio de cartazes físicos e digitais, iniciamos as aulas de yoga em novembro de 2019, e as atividades ocorreram até dezembro, data de fechamento do ginásio para o período de férias. Em 2020, o projeto continuou, porém, adaptado à realidade virtual condicionada pela COVID-19, os encontros de yoga aconteceram no ciberespaço.

Para aproximar as reflexões deste artigo com a discussão dos conceitos da antropologia do corpo e da antropologia da saúde, a pergunta que serviu de base para este trabalho pode ser assim resumida: Como podemos pensar as práticas do yoga a partir das noções antropológicas de corpo e de saúde? Percebendo e acolhendo as demandas e saberes locais e relacionando-os com as práticas e valores do mundo yoga e com a construção da minha formação acadêmica nas Ciências Sociais, o objetivo deste estudo é refletir

¹ Expressão nativa do mundo do yoga, que se refere a uma série de valores, comportamentos que são esperados dos praticantes.

sobre a experiência etnográfica, com foco na interação entre as aulas de yoga, os corpos e os agenciamentos terapêuticos, nos quais será analisada a vivência em campo com base nas noções de corpo e saúde produzidas por autoras e autores que desenvolvem e dialogam com teorias antropológicas contemporâneas.

Além de instrutora de yoga, atuei em campo também como pesquisadora, entendendo, contudo, que o conhecimento não pode ser dissociado da prática e sim construído com ela. Para auxiliar a recordação e a reflexão da prática, foram elaborados diários de campo contendo os relatos da vivência empírica. A experiência etnográfica junto ao grupo iniciou em 2019 e permanece até o momento da escrita deste artigo, totalizando 20 encontros. Neste texto, me concentrarei especialmente nas análises do “ser afetado” – explicarei acerca do conceito de “ser afetado” no sentido da antropóloga Favret-Saada (2005) mais adiante – pelos encontros presenciais no ginásio Lupi Martins, espaço no qual nos reunimos em cinco encontros de uma hora cada. As aulas eram formadas entre 12 e 15 participantes, a maior parte eram mulheres que moram no mesmo bairro do local de prática.

A construção do artigo foi desenvolvida em três partes, nas quais foi realizado um diálogo entre o mundo do yoga (prática, estudo e formação), o campo (experiência, dados e grupo) e teoria (referências e conceitos antropológicos). Ou seja, este texto etnográfico é um diálogo entre o yoga, o campo e a teoria. A primeira parte do texto apresenta uma descrição etnográfica do local das práticas de yoga, percorrendo sobre detalhes do ambiente e dos fluxos de movimento no espaço. Na segunda parte do artigo, tenciona-se a reflexão sobre o corpo, sobre os afetamentos e corporificações que fazem de um corpo um corpo *yogi*. Para pensar o corpo e seus movimentos, caminhamos pela obra de Bruno Latour, Annemarie Mol e Tim Ingold. Latour (2008) escreve sobre o sujeito tornar-se *articulado* à medida que o seu corpo *aprende a ser afetado*. Mol e Law (2004) utilizam-se do conceito de *ação corporificada* para defender que não somos um corpo, mas fazemos o corpo junto ao ambiente. Ingold (2010) busca superar a dicotomia entre conhecimento inato e adquirido e propõe que por meio do redescobrimto dirigido desabrocha o aprendizado pela *educação da atenção*. Os autores não dissociam os corpos do ambiente, das múltiplas agências e da experiência vivida, por isso, torna-se fundamental a observação dos corpos praticantes contextualizados com a paisagem local.

Em continuidade, na terceira parte do texto, discorre-se acerca dos *agenciamentos terapêuticos* desabrochados a partir da prática de yoga. Utilizando o termo *agenciamento* no sentido de Tavares (2017), que propôs a rediscussão de conceitos da antropologia da saúde, ao sugerir a transição do conceito de *itinerários terapêuticos* para o conceito de *agenciamentos terapêuticos*, e defendeu que, além de sujeitos, outros múltiplos mediadores agenciam processos de saúde e cuidado. Nesse sentido, ela indica que as “[...] transformações em corpos, sujeitos, emoções, religiões, curas não configuram domínios preestabelecidos dos processos de ação, mas apresentam-se como virtualidades em qualquer agenciamento concreto” (TAVARES, 2017, p. 221).

2 Yoga no Ginásio?

Nesta primeira seção, foi realizada uma descrição etnográfica construída a partir da ampliação e do compartilhamento do meu olhar junto ao campo, assim parafraseio o antropólogo Márcio Goldman (2006, p. 162), para quem “[...] tudo o que vou dizer aqui tem algo de pessoal [...]”, e assumo que há muito de mim neste texto. Utilizando o exemplo de Goldman, que, com base na descrição de suas experiências em campo, especialmente de sua vivência em Ilhéus estudando o candomblé, reflete acerca da alteridade e da experiência da teoria etnográfica, segundo ele, “[...] a característica fundamental da antropologia seria o estudo das experiências humanas a partir de uma experiência pessoal [...]” (GOLDMAN, 2006, p. 167), assim a teoria antropológica é construída não em uma mera observação e coleta de dados, mas no encontro de teorias, na troca de experiências. Muito mais que informantes dissociados dos seus contextos históricos e sociais, são atores “[...] dotados de reflexividade própria, ou seja, teóricos com os quais podemos e devemos tentar dialogar e aprender” (GOLDMAN, 2008, p. 8). O campo é composto de variadas teorias nativas. No texto que segue, descrevo o meu encontro com a comunidade local junto às práticas de yoga e ao ginásio Lupi Martins.

O ginásio ao qual me refiro agrega desde atividades esportivas, como judô e ginástica, até coletivos de socialização, como grupo de caminhada e de artesanato, e, também, práticas integrativas, como o yoga. Fisicamente é um lugar bem amplo, a entrada se dá por um grande portão de metal que costuma ficar totalmente aberto enquanto há movimentação de pessoas lá dentro. A maior parte do chão do ginásio é revestida de madeira, contudo esse chão está sem manutenção, sendo assim, é recoberto com um grande tapete de tatame, e é ali que acontecem as práticas. Nas duas laterais do ginásio encontram-se as arquibancadas, ao fundo há uma espécie de mezanino em que se localizam os aparelhos que possibilitam as aulas de ginástica artística. Há dois grandes ventiladores nas paredes que ajudam a diminuir o calor que se sente nos dias de verão.

A partir da minha visão do mundo do yoga, esse ambiente repleto de elementos utilizados pelo campo do esporte me causa certa estranheza, enquanto para uma partida de futebol o espaço do ginásio pode parecer pequeno para a realização de um jogo e para a acomodação dos torcedores nas arquibancadas, para a prática de yoga em que se busca criar um ambiente de introspecção, não se faz necessário um espaço tão grande, as arquibancadas, o teto alto, as caixas de som prontamente perdem o sentido. A prática de yoga em um ginásio pode remeter um sentido esportivo à aula, contudo trazendo à tona elementos característicos do mundo yoga, situamo-nos no âmbito das práticas integrativas, ao longo dessa descrição etnográfica das aulas, vamos ressaltar alguns desses elementos utilizados.

Ao sair pelo grande portão do ginásio, há uma área externa, que é usada como estacionamento, e um outro ambiente interno que acomoda mesas e computadores onde trabalham as professoras e os professores quando estes não estão dando aula. Um dos cômodos do ambiente interno é reservado para os encontros do grupo de escoteiros, que se reúnem no local especialmente nos fins de semana. Lembro que no momento em que me foi apresentado o ginásio, um dos representantes do local me contou da possibilidade de realizar as aulas ao ar livre nesse espaço que é utilizado como estacionamento, contudo,

essa ideia não foi muito adiante, pois essa área não possui muitas condições. Em meio a muitos prédios e construções vizinhas, a pouquíssima vegetação que persiste na área do ginásio já não é uma vegetação nativa. Há um grande pinheiro no local, espécie exótica, além de plantas arbustivas ornamentais, elementos residuais dos tempos em que aquele espaço servia como local de *showroom* para um condomínio em construção.

Voltando para a parte de dentro do ginásio, próximo ao tatame, encontrava-se um banco de madeira, naquele espaço, concentravam-se as interações antes e após as aulas. Ao sentar-se para retirar ou colocar os calçados, junto a outros corpos também sentados, os diálogos costumavam se desenvolver. Percebi isso no primeiro dia de aula, quando observei as alunas chegando ao ginásio e se direcionando, sem titubear, ao banco. Contudo, essa permanência no local é temporária, o ato de retirar os sapatos é o prelúdio da prática, ao retirar essa camada que reveste os pés, a sensibilidade dessa parte do corpo é facilitada. Em contraposição a essa interação favorecida pelo banco, a canga ou a toalha estendida sobre o tatame é um elemento de delimitação do espaço, induzindo o local de quietude e de concentração do corpo no yoga.

Outra observação foi um recorte de gênero, durante os momentos em que eu habitava o ambiente do ginásio, especialmente nas sextas-feiras à tarde, o espaço era frequentado majoritariamente por mulheres. Os poucos alunos do gênero masculino que participaram de algumas aulas de yoga eram professores e estagiários do próprio ginásio ou amigos que eu havia convidado. Já no caso das alunas, a maior parte delas já participava de outras atividades no ginásio, e eu notei a existência de vínculo mais duradouro entre elas, além de colegas, eram vizinhas e/ou amigas.

Enfim, ao entrar no tatame, durante as nossas aulas, as alunas se organizaram em formato circular. Aquele ato me causou estranhamento pois ocorreu de forma diferente do que eu havia esperado, geralmente, nas práticas de yoga, a organização dos corpos ocorre em fileiras. Contudo, como comentei, a maioria das alunas presentes naquele momento já praticavam outras atividades no ginásio, como a ginástica e, dessas aulas, elas traziam a memória do círculo. Como instrutora, achei muito válida essa proposta circular, pois reduzia as linhas que separam aluno-professor, o que permitiu uma potência da fala e da escuta mais equânime, por mais que a roda pudesse favorecer uma maior comparação do seu corpo com os outros corpos.

Após a delimitação do espaço do corpo, sentamos no solo e recitamos os mantras que constituem o marco inicial da aula. Os mantras são elementos simbólicos do yoga e, ao reproduzir palavras em sânscrito em conjunto, o grupo se conecta à vibração do som. Depois do som, torna-se a ouvir o silêncio e, por meio do contraste, o silêncio tornava-se mais perceptível. Os olhos estavam fechados.

Após alguns instantes, o silêncio era então substituído pela minha voz, que propunha guiar a prática. Agora, abstrair a canga, o tatame, o banco, as paredes, as arquibancadas, o ginásio, é essencial. A materialidade do ambiente é substituída pela figuração e ludicidade do observar. Como incentivar que os praticantes de yoga voltem a atenção para os seus próprios corpos? Procurava introduzir aos corpos imagens mentais: ao corpo atrelam-se raízes, à respiração visualizam-se luzes, às articulações interpelam-se líquidos.

No momento das posturas, *asanas*, mais símbolos eram introduzidos à aula, cada postura possui um nome, uma história, um tempo sugerido de permanência. Em um

determinado momento da aula eu dizia às alunas que iríamos executar a postura do gato, a imagem desse animal é suscitada e, por mais que aqueles corpos nunca tenham praticado yoga, esse elemento gato é conhecido e compartilhado por elas. E assim a aula acontecia e, provavelmente, durante aquela uma hora, esses corpos que estavam ali reunidos no ginásio lembraram de suas casas, dos compromissos, dos boletos; sentiram prazer, tédio, dor ou preguiça, assim como, eventualmente, também ocorria comigo. Olhava para meu plano de aula, que estava localizado ao lado da minha canga, e lia a frase que eu havia escrito anteriormente: “deixe os pensamentos passarem como nuvens no céu, não julgue, não analise, você é uma observadora do seu próprio ser”. Lia e repetia em voz alta, para as alunas e para mim mesma.

Estava quase acabando o tempo da aula e os corpos relaxavam no solo, deitados, com a barriga para cima, olhos fechados, as pontas dos pés caíam naturalmente para os lados, braços ao longo do corpo. Nesse momento, era importante que os corpos estivessem agasalhados para esquivar-se do abrupto resfriamento do corpo que desfavorece o relaxamento dos músculos. Aquele era o momento da imobilidade da matéria e da fluidez da consciência. Silêncio, ouvia-se o som sutil da própria respiração ou, por vezes, ouvia-se a respiração menos sutil da colega do lado que relaxou demais e acabou dormindo. Depois de transitarmos mentalmente por todas as partes do corpo, é hora de se espreguiçar e girar o corpo para deitarmos na posição fetal sobre o lado direito do corpo, em uma atitude de acolhimento, de *autoabraço*.

Pronto, os mantras finalizavam a prática, abríamos os olhos, eu agradecia a presença de todas e todos. Durante a primeira aula, após a finalização da prática, Lúcia sugere que a gente tire uma foto coletiva, acho ótimo, sinto que formamos uma turma. Aproveito e sugiro criar um grupo no *WhatsApp* para facilitar o nosso contato e ampliar o nosso engajamento, elas aceitam. Entre conversas, agradecimentos e relatos de dificuldades, vamos nos retirando do tatame, deixando para trás o local de prática, mas tentando não deixar para trás o que foi vivenciado ali.

As aulas seguiram uma rotina parecida: a trajetória dos movimentos, o tempo de duração, o grupo, o formato circular, o ambiente esportivo, contudo as condições de possibilidade do trabalho de campo, bem como as aproximações das noções de corpo e saúde a partir das práticas do yoga em um grupo de iniciantes foram se ampliando conforme ocorreram os processos de *ser afetado*. O conceito de *ser afetado* escrito por Jeanne Favret-Saada (2005) agrega-se ao escopo das antropologias contemporâneas e constrói um novo modo de conduzir a etnografia, que, auxiliando a elaboração de um fazer antropológico além da observação, assume os possíveis afetos que se compartilha com o campo. Ainda que as intensidades do *ser afetado* sejam ímpares, estar entregue à mesma experiência desencadeia o que Favret-Saada (2005, p. 160) chama de *comunicação involuntária* entre o grupo. As análises das experiências etnográficas dessa autora com a feitiçaria me auxiliam a pensar as experiências com yoga no ginásio.

2.1 Como pode o corpo ser afetado nas aulas de yoga?

Uma característica do yoga é a adoção de um caminho da integralidade, nem o corpo como um fim, nem o ser humano como o centro, mas sim parte do emaranhado da *teia* (INGOLD, 2012) que constitui a vida. Esse caminho torna muito potente o diálogo entre essa prática tão simbólica e complexa com novas epistemologias, como as *epistemologias ecológicas*. Esse termo é sugerido por Carlos Steil e Isabel Carvalho (2014), já que eles afirmam que essas novas epistemologias, utilizadas especialmente nos campos das Ciências Sociais, constroem-se a partir da descentralização do ser humano como único e exclusivo detentor de potência e de saber no mundo e buscam romper e superar as dualidades modernas como “[...] natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente, artifício e natureza, sujeito e objeto” (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 164). As autoras e os autores que utilizamos neste estudo dialogam com os valores das *epistemologias ecológicas*.

“Há muitas maneiras de praticar yoga, e gradualmente um interesse em um caminho vai conduzindo a outro” (DESIKACHAR, 2006, p. 40). É possível afirmar que a turma de yoga que formamos no ginásio se aproximou do yoga por meio da experiência do corpo, sendo que, em campo, durante as práticas, seguíamos uma estrutura de aula que transitava pelos seguintes momentos: a) *kaya sthairyam* (conscientização inicial do corpo); b) *asanas* (posturas); c) *pranayamas* (exercícios respiratórios); e d) *yoga nidra* (relaxamento final). Assim, o meu corpo-instrutor dialogava com os outros corpos-praticantes, estabelecendo a cadência e ritmo dos movimentos.

Os corpos, agitados ao chegarem ao local da prática, eram convidados a um momento inicial de conscientização para relaxar os fluxos respiratórios e permitir uma maior entrega deles. Logo após, iniciavam-se as posturas, uma série de *asanas*, incluindo posturas de *desbloqueio da coluna*, de anteflexão, de retrorreflexão, de alongamento lateral, sendo esse o momento em que os corpos experimentavam a mobilidade, eram alongados, a extensão do corpo era tateada e o corpo ampliava seu espaço de existência.

Após os *asanas*, os corpos voltavam a se sentar, os olhos cerravam-se novamente e, então, convidávamos o ar para abrir espaço, o corpo se movimentava no ritmo da entrada e da saída do ar e queríamos que esse ar ocupasse não só o tórax, mas que atingisse também o centro do peito, o abdômen. Nesse momento percebíamos a conexão que as narinas faziam entre o ambiente externo ao corpo e o ambiente interno, e essa separação dentro/fora era quase rompida pelo movimento respiratório, o fluxo de ar que entrava e saía podia nos lembrar que somos indissociáveis do ambiente. Para finalizar a aula, os corpos deitavam-se no solo, relaxavam, permaneciam de olhos fechados, adquiriam uma posição horizontal, percebiam-se entregues, conectados ao chão, percebiam a trajetória que percorreram durante a aula até o dado momento.

Annemarie Mol e John Law, em um trabalho publicado em 2004, concentram-se em refletir acerca do corpo, o título do estudo pode ser traduzido como “Ação Corporificada, Organismos Promulgados. O exemplo da Hipoglicemia”. Segundo a perspectiva dos autores, *teríamos* o corpo-objeto que seria o corpo que pode ser medido, tocado, examinado; *seríamos* o corpo-sujeito, condição carnal de estar no mundo, com desejos, vontades e sentidos e, para além disso, também estaríamos *fazendo* nossos corpos a partir da experiência. Segundo as suas palavras: “Todos nós temos e somos um corpo, mas há uma maneira de

sair dessa dupla dicotomia: como parte da nossa prática diária, também fazemos nossos corpos. Na prática o representamos. Será possível investigar o corpo que *fazemos?*” (MOL; LAW, 2004, p. 45, tradução nossa).

A partir da etnografia que eles conduzem sobre a hipoglicemia, observam-se as múltiplas maneiras que os corpos vivem com a diabetes. Sensações, suor, açúcar, sangue, equipamentos, medições, desconfortos, picadas, profissionais da saúde, são muitos os elementos envolvidos no ambiente de um paciente. Contudo, para além dos equipamentos que propõem apresentar o resultado exato dos níveis de açúcar no sangue, Mol e Law dialogam sobre a importância da autoconsciência dos corpos. Os autores realizam uma entrevista com uma enfermeira e ela relata que há pacientes que quase nunca medem os seus níveis, pois conseguem sentir quando a hipoglicemia está *chegando*, já outros ficam reféns do aparelho e executam medições constantes.

“No tratamento de pessoas com diabetes, então, a autoconsciência não é silenciada pela medicina, mas utilizada como recurso [...]” (MOL; LAW, 2004, p. 48, tradução nossa), dessa forma, os corpos são estimulados a aguçarem a sua autoconsciência e autopercepção, para que estabeleçam uma relação mais íntima consigo mesmos, propiciando a ampliação do seu próprio bem-estar. Com isso, não se quer diminuir a importância de equipamentos e de artefatos, mas ampliar o espectro de diagnósticos; é curioso que os pacientes passam a deslegitimar os sinais corporais e começam a crer apenas nos números impressos na tela, também passíveis de erro, não? E, ainda assim, as máquinas não agem sozinhas, “[...] as máquinas só se tornam instrumentos se o corpo pode manipulá-las e corporificá-las em suas ações [...]” (MOL; LAW, 2004, p. 51, tradução nossa), assim há de assumir as agências múltiplas de humanos e não humanos.

Desse modo, corpos – hipoglicêmicos ou não – não são isolados, ao contrário “[...] um corpo ativo corporifica pedaços do mundo ao seu redor [...]” (MOL; LAW, 2004, p. 53, tradução nossa), dessa forma, os corpos praticantes de yoga, que começaram a formar-se durante os encontros no ginásio, já traziam consigo dores, experiências, diagnósticos e motivações e voltaram-se para a corporificação da experiência da prática integrativa a partir dos encontros no ginásio. Em tradução própria do artigo de Mol e Law, utilizamos justamente o termo *corporificar* ao invés de *incorporar*, pois o prefixo *in* pode trazer uma ideia de um movimento para dentro de um corpo já pronto, enquanto *corporificar* busca sinalizar o processo de fazer, de tornar-se corpo.

A partir do exemplo do estudo com diabetes, a autoconsciência dos pacientes é estimulada, por exemplo, em programas de treinamento, em que os pacientes são conduzidos a tentar adivinhar os níveis de açúcar no sangue, antes de a enfermeira testar os níveis com o aparelho. Já no yoga, a autoconsciência é estimulada, por exemplo, no ato fazer-se imóvel após a execução de algum movimento, procurando estimular a praticante a perceber como o seu organismo corporificou o movimento anterior, e, assim por diante, cada movimento convida uma autopercepção. Quicá essa autopercepção afete positivamente os corpos e torne-se uma experiência constantemente experimentada pelas alunas em diálogo com outros ambientes, a exemplo, do relato de uma delas “*yoga me ajuda até a dormir porque eu tenho muita insônia, então às vezes eu deito e começo a dizer ‘ó, foco na tua respiração’*” (D.C. 14/12/2020). O acúmulo das nossas sensibilidades

e a conscientização delas nos faz resgatar a confiança em nossos próprios corpos, nos sinais que ele apresenta.

Dessa forma, podemos inferir que no yoga não se pretende que os movimentos e as reações passem rápido e despercebidos, ao contrário, se busca a todo instante atenção. O conceito de *atenção plena*, de *atenção ao momento presente*, é repetido diversas vezes no mundo *yogi*. Esse aprendizado da atenção suscitada pelo yoga pode ser relacionado com a proposta de *educação da atenção* de Tim Ingold (2010). O autor defende a superação da dicotomia entre a aprendizagem inata *versus* a adquirida e propõe a educação da atenção. Segundo suas palavras:

O conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática – a *taskscape* – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo. (INGOLD, 2010, p. 21)

Seja olhando, ouvindo, movimentando ou sentindo, nós, praticantes de yoga do grupo do ginásio, estávamos corporificando a prática *yogi*, aprendendo a partir da educação da atenção a nos movimentarmos com yoga. E como em um *redescobrimto dirigido* (INGOLD, 2010, p. 21), estávamos também aprendendo sobre os nossos próprios corpos. Assim, educamos a nossa atenção no yoga para o treinamento da nossa atenção sobre nós, para aprender a perceber e para ampliar os nossos conhecimentos junto ao mundo. “O praticante é o observador e o objeto de observação ao mesmo tempo. Se não prestarmos atenção em nós mesmos na nossa prática, não podemos chamá-la de yoga” (DESIKACHAR, 2006, p. 59).

“Yoga é tipo alongamento, né? Ajuda a tonificar o corpo?” (D.C. 1º/10/2019), um homem jovem nos perguntou durante a fase de divulgação das aulas que promovemos na comunidade. Talvez essa pergunta se construa na lógica do mundo das academias de ginástica, em que o gasto energético e a estética do corpo são indissociáveis do exercício. Entretanto, na prática do yoga, as posturas podem auxiliar o alongamento e a tonificação do corpo, mas os objetivos do yoga não se restringem a isso. A partir da minha vivência e do contato com outras e outros colegas instrutores, percebo como muitas vezes os aprendizados da prática do yoga transpassam o tapetinho, a esfera do exercício e do lazer e expandem essa prática para o seu diálogo com o cotidiano. O universo do yoga explica que as posturas, a meditação, os exercícios são apenas galhos da “Árvore do Yoga”, segundo a sistematização clássica do sábio hindu Patanjili, as raízes dessa árvore do yoga são os valores éticos, sendo alguns deles *ahimsa* (não violência) e *satya* (verdade), o tronco são os valores pessoais como *santhocha* (contentamento) e *svadhyaya* (autoestudo). Assim, para o desabrochar dos movimentos do yoga, existem bases nutritivas nem sempre aparentes, mas que “vazam” pelo movimento. Utilizando a perspectiva de Ingold (2012, p. 42), “[...] não é apenas a mente que vaza, mas as coisas de modo geral [...]”, assim, os valores éticos que constroem o yoga estão a todo momento vazando junto às posturas, falas e ações, seja ao sincronizarmos os movimentos corporais e a respiração, crendo que essa atitude auxiliará no equilíbrio, seja ancorando propósitos em sânscrito (como o de *ahimsa*, a não violência) para aula.

Por sua vez, Latour (2008) descreve com o auxílio do exemplo do *kit* de odores que, a partir do treinamento, o corpo aprende a ser afetado. Segundo o caso apresentado por Latour, a partir do treino, os alunos aprendem a ter um nariz articulado, permitindo-lhes observar as diferenças entre fragrâncias complexas, “[...] que lhe permite habitar o mundo odorífero amplamente diferenciado” (LATOURE, 2008, p. 40). Dessa forma, a partir da experiência junto ao professor, aos frascos, aos odores, aos laboratórios, junto aos artefatos e aos entes humanos e não humanos, possibilitou-se a ampliação da sensibilidade do olfato desses corpos em treinamento. Para além da delimitação linguística, o corpo experimenta: “[...] depois de treinados os narizes, a palavra violeta carrega finalmente a fragrância da violeta e as suas tonalidades químicas” (LATOURE, 2008, p. 44). Corpos que antes conseguiam apenas distinguir entre doces ou fétidos, agora constroem-se como corpos sensíveis a variados tipos de odores.

O autor denomina como *articulado* o sujeito “[...] que aprende a ser afectado pelos outros” (LATOURE, 2008, p. 43). Assim, à medida que o corpo é treinado, movimentado, experimentado, ele amplia seu arcabouço de afetamentos e, por consequência, amplia os mundos que habita. Tal reflexão lembrou-me da fala de uma aluna para outra ao final da terceira aula que compartilhamos, ela disse “*hoje eu não consegui me concentrar*” (D.C. 29/11/2019). Inicialmente, acessar outros mundos pode parecer muito desafiador, o próprio mundo *yogi* e a ideia de meditação podem parecer abstratos e distantes de muitas realidades. Entretanto, à medida que se cria um espaço para prática, que as instrutoras ou os instrutores de yoga direcionam os corpos praticantes por meio da fala e da atitude corporal, esses corpos vão aguçando o seu sistema perceptivo, vão adquirindo potência em perceber por si mesmo aspectos antes despercebidos da sua própria existência, vão (re)ligando o corpo com o que está abaixo da pele, identificando com o auxílio da materialidade a intersecção e a acumulação de energias psíquicas, percebendo o corpo também como símbolo, como forma.

Latour (2008, p. 40) teoriza que “[...] adquirir um corpo é um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível [...]”, assim, o corpo vai se tornando consciente de si por meio de múltiplas maneiras. Na experiência no ginásio, as alunas experimentaram os seus corpos yogis, eram estimuladas a ampliar a sua audição para perceber como se entoava os mantras, ativaram as suas vozes para experimentar receitá-los, deslocaram a sua visão ao realizarem uma postura invertida. Dessa forma, ao longo das aulas, novas partes do corpo eram conscientizadas, os sentidos ampliados, mais mundos progressivamente eram descobertos.

Lembro-me, por exemplo, quando descobri como era sentar “sobre os ísquios”. Durante toda minha vida não havia observado de que modo eu sentava, até que, durante uma aula, vivenciando meu corpo *yogi* como aluna, a instrutora cantou: “*sentem-se sobre os seus ísquios, os ossinhos das nádegas*”. Aquela fala me causou estranheza, meus olhos estavam cerrados e abriam-se rapidamente para que eu pudesse observar os outros corpos que estavam na sala, eu não havia entendido aquela instrução, mas articulei-me repetindo o movimento dos outros corpos. Ao longo da prática, fui observando que aquela instrução era constante, que pelo menos uma vez por aula, às vezes duas, três, a professora insistia em falar desses ossinhos, fui me sensibilizando com o ato e percebendo que à medida que eu corrigia esse modo de manter o meu corpo sentado, minha coluna

se alinhava. Depois de mais algum tempo percebi que sentar sobre os ísquios e alinhar a coluna faz com que projetar o ar das narinas até o abdômen e depois do abdômen até as narinas ocorra com mais facilidade, até permanecer na postura meditativa tornou-se muito mais agradável depois dessa descoberta. Dessa maneira, meu corpo aprendeu uma nova maneira de permanecer, de estar vivo e consciente, articulou-se à medida que foi afetado pela fala, pelo gesto, pelos entes; “[...] concentrando-nos no corpo, somos imediatamente – ou antes, mediatamente – conduzidas àquilo de que o corpo se tornou consciente” (LATOURE, 2008, p. 39).

Então, resgatando a pergunta que abriu caminhos para este tópico – “como pode o corpo ser afetado nas aulas de yoga?” – as respostas às quais nos aproximamos dialogam com a frase escrita por Desickachar (2006, p. 50), um professor e estudioso do mundo *yogi*: “Muito mais importante que essas manifestações exteriores, é a maneira como sentimos as posturas e a respiração”. Assim, durante as aulas no ginásio, os corpos experimentam o yoga primeiramente por meio dos *asanas*, das posturas físicas e, conforme o corpo aprendeu a adquirir simbologias corporais, a respiração foi convidada a integrar-se às posturas ampliando a observação e o afetamento sobre nós mesmos. Levar a concentração para o ar que entra e sai pelas nossas narinas é abdicar dos estímulos externos e envolver-se com a sua própria experiência corporificada. O corpo foi afetado, no sentido latouriano, isto é, sentiu-se relaxado, revigorado, em estado meditativo, conforme mostra a leitura das praticantes, à medida que corporificou ações que lhe permitiram observar a si mesmo e os seus sentimentos.

2.3 Yoga e Agenciamentos Terapêuticos

O que há de terapêutico no yoga? Afirmo que o que não há de terapêutico a partir de um jargão do mundo do yoga é a construção da prática sem o elo com os valores atribuídos ao yoga. O mundo do yoga quer aniquilar a ideia de que a prática age tão somente no corpo físico, que a estética, o embelezamento e a tonificação são objetivos da prática, o corpo físico é visto como o corpo mais denso, como uma ponte de acesso a corpos e energias mais sutis.

Contudo, o termo *terapêutico* e suas utilizações estão em disputa. Tavares (2012) estudou as redes terapêuticas alternativas em contextos urbanos. Ela discorre acerca das controvérsias do termo terapêutico:

O trabalho terapêutico, embora pretenda proporcionar um bem-estar decorrente de uma aplicação criteriosa e sistemática de um conjunto de técnicas, sempre remete a uma experiência mais profunda, ampla, difusa, do que meramente a um bem-estar decorrente da resolução de um problema de saúde específico (TAVARES, 2012, p. 33).

A terapêutica envolvida no yoga constrói-se a partir da integralidade e do tempo – diferentemente da prática ocidental medicalizada construída no binômio saúde-doença e em um olhar centrado e localizado a determinadas partes do corpo, refletida na separação de especialistas em cada sistema/parte humana – segundo as tradições do yoga, a doença e o desequilíbrio estariam justamente nessa desagregação dos corpos,

na desarmonia do pensamento e da ação, na ruptura entre o corpo e mente. Assim, para além da importância da saúde institucionalizada, representada pelos hospitais, postos de saúde, clínicas, a autonomia responsável gerada pelo autoconhecimento e pelo autocuidado, incentivada pela prática de yoga, auxilia a construção do bem-estar. Dessa forma, torna-se tão importante a complementaridade entre as diversas práticas terapêuticas que auxiliam a construção da saúde. O Sistema Único de Saúde Brasileiro é uma referência mundial como serviço público e progressista voltado para a promoção de saúde, entre os princípios e diretrizes desse sistema contidas na Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, elaboradas de acordo a Constituição Federal de 1988, estão os princípios de integralidade, universalidade, autonomia, igualdade, entre outros. Segundo Siegel (2010, p. 186),

[...] o processo de inclusão de algumas racionalidades médicas não convencionais no SUS, antes alternativas, depois complementares, e que agora se propõe a serem integrativas, marca uma trajetória pautada pela integralidade. Dentro deste contexto, consideramos o yoga uma práxis da integralidade, pois trabalha com um conjunto de saberes que atuam em várias dimensões do ser humano, na prevenção e promoção da saúde.

No que tange à experiência moderna e ocidentalizada junto ao yoga, o que toca o terapêutico no yoga está intimamente relacionado à consolidação de hábitos *yogis* cotidianos de autopercepção, autodescoberta e autocuidado. Entende-se no mundo do yoga moderno que reservar um tempo do seu dia para a percepção de aspectos de si, possibilitando a consciência do que se passa entre a sua pele, revivendo reações impensadas que se teve outrora, acolhendo-se no silêncio da mente, é uma alavanca para a construção de si como uma pessoa mais amorosa, mais equilibrada, mais consciente.

Tavares (2012) escreve também como a agregação da palavra *terapia* a um conjunto de práticas antigas e de domínio popular buscam um acréscimo de valor e a legitimação dessas práticas no campo científico. Isso também ocorre com o yoga, a agregação do sufixo *terapia* à palavra *yoga*, segundo Siegel (2010), foi realizada por Swami Kavalayananda, para quem a consolidação do “yogaterapia” visaria realizar estudos científicos comprovando os benefícios terapêuticos da prática. Contudo, para além desse reconhecimento científico, os benefícios do yoga já eram atribuídos à prática há muito por antigos praticantes. Siegel (2010) elabora uma reconstituição histórica da origem do yoga e apresenta achados arqueológicos. Um deles é um selo que poderia sugerir o vestígio de práticas de meditação, a figura que “[...] dataria do período de 2300 a 1750 a.C. ilustra um ser humano sentado em posição meditativa sobre um trono e cercado pelas figuras de quatro animais” (SIEGEL, 2010, p. 11). Há também um movimento decolonial e de resgate de saberes que dialoga com possíveis origens *keméticas* do yoga, sendo que a palavra *kemetic* faz referência ao lugar que chamamos atualmente de Egito, localizado no continente africano.

Contudo, possivelmente a experiência das sociedades antigas com yoga seja completamente distinta da experiência moderna com o yoga, e ainda hoje a experiência ocidentalizada pode ser muito diferente da orientalizada. Dessa forma, refletindo acerca dos conceitos de globalização e localismo – no sentido de Stigger (1999) – é necessário relativizar o yoga, refletir acerca das heterogeneidades de sentido vinculadas à prática, entender as influências dos saberes locais na transformação da prática de yoga.

Durante as práticas de yoga, percebi que se ampliaram as redes de relações de cuidado entre aquelas pessoas que frequentavam o ginásio e que depois habitaram as aulas de yoga. O público que começou a praticar yoga era o mesmo que praticava ginástica, salvo algumas exceções de pessoas que se mobilizaram exclusivamente pelo interesse no yoga, assim, já havia uma rede de contato e apoio entre elas, e as aulas de yoga aprofundaram esse espaço de cuidado. Nesse sentido, a professora de ginástica me relatara que as alunas eram “bem agitadas e *falantes*” (D.C. 1º/10/19) durante a prática de ginástica, e que estava curiosa para saber como elas reagiriam à proposta do yoga. Aí parece residir uma importante diferença entre as práticas. As alunas se entregaram à quietude da prática de yoga ao serem convidadas a isso, a se desprender dos estímulos externos e da socialização com o grupo (ao menos durante a aula), a fechar os olhos, a observar os fluxos respiratórios e energéticos. Assim, enquanto os elementos de mediação terapêutica – ou seja, o que faz agir – para a consolidação dos encontros de ginástica poderiam ser a sociabilidade e o alongamento, a propulsão dos encontros *yogicos* estavam na autopercepção e no equilíbrio corpo, mente e espírito.

Deslocando a centralidade do sujeito e distribuindo-a entre os diversos conectores da experiência, assumem-se as incertezas que rodeiam os diversos e multifacetados processos terapêuticos. “Levar a sério a heterogeneidade das redes de cuidado pode ser produtivo para se perseguirem as controvérsias sobre as extensões do ‘terapêutico’ nos processos de cuidado” (TAVARES, 2017, p. 216). Assim, a partir desses novos modos de refletir o que faz agir, o que adquire agência para construção da saúde, o yoga como processo terapêutico pode ser entendido junto às relações que a prática desenha com os corpos, os ambientes, os contextos, etc.

Desse modo, os agenciamentos terapêuticos nos auxiliam na visualização dos caminhos percorridos para a consolidação das dinâmicas de cuidado. Pensando os agenciamentos terapêuticos no âmbito das aulas de yoga no ginásio Lupi Martins – a partir do modo como Tavares (2017) analisa os agenciamentos terapêuticos no âmbito da Estratégia de Saúde da Família (ESF) –, o caminho pesquisado em campo envolveu: as pessoas (representadas pelas alunas, pelas professoras e professores do ginásio, por mim, pelo orientador da pesquisa, por representantes da secretaria municipal de esportes); os objetos (representado pelo tatame, o plano de aula, a toalha, o formulário de inscrição, os bancos), o ambiente, os sentimentos, as classes sociais, os mantras, as visualizações. Em acordo com a autora, não devemos inviabilizar como parte do processo terapêutico experiências menos legitimadas, por exemplo, as rezas, as promessas e a miríade de espíritos no âmbito ESF, assim como não devemos marginalizar no yoga a potência dos mantras, dos canais energéticos, dos propósitos.

3 Considerações Finais

Ao longo da experiência etnográfica, fui me construindo não só como pesquisadora, mas também como instrutora de yoga. Quando o projeto iniciou, não fazia muito tempo que eu havia terminado o curso de estudos e formação em yoga, de vertente indiana, em um centro *especializado* em yoga e meditação. Apesar de esse centro de yoga se localizar

em uma grande e movimentada avenida, próxima ao centro da cidade, onde transitavam muitos automóveis, toda a constituição do local agenciava os sujeitos a relaxarem. As cores do ambiente, os tapetes macios, a garrafa térmica que continha chá, as almofadas, os adesivos de mantras fixados nas paredes: muitos elementos construíram um oásis de calmaria em meio ao conturbado contexto urbano.

Ao finalizar o curso, eu sentia vontade de semear em outros lugares aqueles ensinamentos do yoga, contudo refletia sobre modos de expandir esses conhecimentos que atualmente estão tão centralizados, visualizava alguns desafios. Ao ingressar no projeto “Yoga na Comunidade”, desenhamos o objetivo de construir comunitariamente esses encontros yoguicos e, assim, se deu. A partir dos meus estudos no mundo do yoga e da experiência situada das frequentadoras e frequentadores do ginásio Lupi Martins, estabelecemos uma relação de trocas de experiência e saberes. Como corpos praticantes ativos, corporificamos a experiência do yoga no ginásio.

Enxergo o ginásio como local de resistência comunitária, no entorno dele a experiência é verticalizada, muitos prédios, apartamentos sobre apartamentos, cotidianos individualizados. O ginásio se apresenta como um ambiente horizontal, tanto em relação à sua arquitetura, quanto em relação aos laços estabelecidos ali, é um local de referência para a comunidade do bairro Teresópolis, para além do esporte, o local é um agregador de interesses comunitários, um local de lazer.

A turma de yoga que foi formada era majoritariamente frequentada por mulheres, vizinhas ao ginásio, que já se conheciam entre si de outras práticas que realizavam no espaço. Assim, ao longo dos encontros nos afetamos e construímos aquele espaço semanal dedicado à nossa experiência junto ao yoga. Criamos o que Jeanne Favret-Saada (2005) denomina de comunicação involuntária, para além da verbalização e da intencionalidade, tornamos as aulas circulares, em que cada uma adquiria um ponto no círculo e estendia a canga, a toalha ou o tapete para delimitarmos o espaço da prática. Transitamos entre as nossas construções individuais e coletivas.

Junto aos movimentos, fomos tecendo também sentidos para aqueles momentos, para além de sentidos essencialistas e estagnados, as práticas corporais vão se transformando. Não há como fugir, minhas falas e sugestões como instrutora vazam, vão ao encontro de uma visão não dicotômica dos corpos, esse é o meu elo entre o meu corpo e o yoga. Contudo, os outros corpos que estavam ali são dotados de *reflexividades próprias* (GOLDMAN, 2008) e também experimentaram o yoga, criaram seus sentidos e corporificaram-se de múltiplas formas.

A partir da experiência etnográfica, nos aproximamos dos estudos teóricos sobre o corpo, ou melhor, sobre os corpos. No mundo do yoga, é comum utilizarmos a palavra corpo no plural, a fim de fixar os valores integrativos associados a eles e à prática. Além do corpo físico, por meio do discurso do mundo do yoga, os corpos mentais e espirituais estão constantemente sendo suscitados. No campo das ciências sociais, a partir dos estudos corporais de Annemarie Mol e John Law, os autores assumem que nós *temos* um corpo, nós *somos* um corpo e nós *fazemos* um corpo e esse fazer corpo é conjunto ao ambiente, corporificamos o mundo. Dessa forma, além das alunas, durante o fazer etnográfico, observamos e fomos afetados por toda paisagem, ginásio, outras professoras e professores, classes sociais, materiais e artefatos, tudo confluiu sobre a experiência. A exemplo dos

elementos esportivos do ginásio (arquibancadas, quadra, caixas de som) e da imediata associação das aulas a valores do mundo do esporte/ginástica, fato que ocorreu na fase de divulgação das aulas. Esses elementos esportivos/ginásticos foram sendo mesclados, ao longo das aulas, com elementos do mundo do yoga (mantras, tapetinho, silêncio).

Além disso, Mol e Law refletem sobre a autoconsciência, o fazem a partir de seus estudos de caso sobre a diabetes e revelam que, no ambiente hospitalar estudado, ocorrem até treinamentos para que os pacientes desenvolvam as suas sensibilidades perante os sintomas do aumento de açúcar no sangue em seus corpos. Parece-me que a validade da experiência sensorial pode ser posta em dúvida perante a miscelânea de equipamentos criados para medir *precisamente* nossos corpos. Contudo, no artigo dos autores, uma enfermeira assume a importância dessa autoconsciência dos pacientes, proporcionando uma maior independência dos corpos. No yoga, a autoconsciência é um dos valores que mais se busca desabrochar, seja pela percepção dos movimentos depois de executá-los, seja pela observação distanciada do fluxo de pensamentos, seja pela atenção aos sons sutis produzidos pelo próprio ato de respirar.

Bruno Latour nos instiga: “Como falar do corpo?” e lança algumas ideias, a partir do seu exemplo do mundo odorífero, nos apresenta a trajetória de como adquirir um novo órgão, um nariz articulado que seja capaz de distinguir diversas fragrâncias. A partir da teoria latouriana sobre o corpo, visualizamos e delineamos o percurso das experiências, das afetações, das articulações e das conscientizações; ao levarmos a atenção sobre o corpo é possível perceber a que coisas ele tornou-se consciente. A articulação do corpo com o yoga pretende ser integrativa, à medida que os órgãos são sensibilizados, convida-se a mente a acompanhar esses processos de forma não dicotômica. Conforme apontam as reflexões de Latour, para um corpo olfativamente treinado, a palavra violeta é associada à fragrância dela; no mundo do yoga, os corpos afetados associam o nome da postura com a sua forma e atitude corporal, os corpos yogis mais experienciados conseguem relacionar até nomes em sânscritos com os devidos movimentos e sentidos.

Tim Ingold nos auxilia a pensar sobre os aprendizados do corpo, ele versa sobre o conhecimento *inato versus adquirido* e propõe novas reflexões. Novamente olhamos para a prática e exaltamos o *ser-no-mundo* como potência de aprendizado. Ingold (2010, p. 21) afirma que é por meio do mostrar que o tutor transmite o aprendizado ao aluno, para que esse possa “‘pegar o jeito’ da coisa”. Para além da teoria, as alunas experimentaram o yoga, tatearam, ouviram, falaram, imitaram os movimentos e até puderam experimentá-los sozinhas. Por meio do *aprendizado da atenção*, foram estimuladas a aprender sobre o yoga, sobre si e suas experiências no mundo e, quiçá, estar em movimento possa ter potência de nos auxiliar na quebra de dicotomias que possamos ter corporificado outrora.

No que se refere à antropologia da saúde, fazemos um elo entre os *agenciamentos terapêuticos*, conceituados por Fátima Tavares, e as reflexões acerca da terapêutica do yoga. Ao assumir a expansão dos corpos, o yoga poderia alcançar dimensões do corpo não alcançadas por uma prática medicalizada? Devemos considerar que o que toca o terapêutico, nos termos de Tavares (2012), é *profundo, amplo e difuso* e envolve muitos atores (pessoas, objetos, sentimentos, classes sociais) que desenham as construções do bem-estar.

Como práticas de prevenção e de promoção de saúde, as práticas integrativas tornam-se complementares a outros processos salutares, como os processos da medicina institucionalizada. Visualizo potência na trajetória de resgate da autoconsciência corporal, a fim de se adquirir mais autonomia nos processos graduais e cotidianos de saúde. Além disso, a construção da saúde transpassa o cuidado, e, nos movimentos de habitar as aulas de yoga no ginásio, reforçamos, envolvemos mais linhas, nas redes de cuidado uma com as outras.

Por fim, chegamos a alguns lugares com esse projeto: formou-se um grupo de interessados em participar de encontros semanais direcionados à prática de uma atividade integrativa; ancoramos elementos do mundo do yoga a um espaço que agrega muitos elementos esportivos, favorecendo a diversidade de experiências locais; compartilhamos como grupo, ideias, percepções e sentimentos; foram relacionadas as análises do campo com conceitos de Annemarie Mol, Tim Ingold, Bruno Latour e Fátima Tavares, formando pontes entre os conhecimentos que foram adquiridos na academia e os conhecimentos de domínio popular; avançamos nas discussões acerca do corpo e da saúde junto à perspectiva do mundo do yoga.

Ao revisitar acervos bibliográficos, encontram-se poucos materiais que propiciam o diálogo entre o yoga e o universo acadêmico. Há uma quantidade de estudos que refletem a prática do yoga dentro de um agregado de variadas práticas integrativas, mas poucos materiais em que os/as autores/autoras concentram as suas reflexões, especialmente acerca do mundo do yoga. Tendo em vista a ampla diversidade do yoga, há muita potencialidade de estudo entre os conhecimentos yogis e as reflexões antropológicas. Ademais, com o crescimento da realização de aulas de yoga *on-line*, as etnografias do ciberespaço podem servir como base para o estudo do yoga no território do digital.

Ao finalizar este trabalho, é possível perceber que os afetamentos em campo foram construídos a partir da experiência junto a diversos atores, confluindo, assim, na distribuição da autoridade etnográfica sobre ele. Assim, parafraseando Paulo Freire (1987, p. 39): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Referências

- DESIKACHAR, Tirumalai. **O coração do yoga**: desenvolvendo a prática pessoal. São Paulo: Jaboticaba, 2006.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”: Cadernos de campo. **Revista dos alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP**, São Paulo, ano 14, p. 155-162, 2005.
- FREIRE, Maria Helena Bastos. **Yoga narayana**. São Paulo: Siciliano, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOLDMAN, Marcio. Alteridade e experiência: Antropologia e teoria etnográfica. **Etnográfica**, [on-line], v. 10, n. 1, p. 161-173, 2006. ISSN 0873-6561.
- GOLDMAN, Marcio. Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. **Ponto.Urbe**, São Paulo, v. 3, p. 1-11, 2008.

- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, [s.l.], v. 33, n. 1, 30 abr., 2010.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.
- LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre ciência. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (org.). **Objectos Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência**. Porto: Afrontamento, 2008. p. 39-61.
- MOL, Annemarie; LAW, John. Embodied Action, Enacted Bodies. The Example of Hypoglycaemia. **Body & Society**, [s.l.], v. 10, n. 2-3, p. 43-62, 2004.
- SIEGEL, Pamela. **Yoga e saúde: o desafio da introdução de uma prática não- convencional no SUS**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.
- STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163-183, abr., 2014.
- STIGGER, Marco Paulo. Desporto, multiculturalidade e educação: do desporto na escola, para o desporto da escola. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 12, p. 63-84, 1999.
- TAVARES, Fátima. **Alquimista da cura: a rede terapêutica alternativa em contextos urbanos**. Salvador: Edufba, 2012. 226p. il.
- TAVARES, Fátima. Rediscutindo conceitos na antropologia da saúde: notas sobre os agenciamentos terapêuticos. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 201-228, 2017.
- THURSTON, Miranda; BLOYCE, Daniel. A quest for relaxation? A figurational analysis of the transformation of yoga into a global leisure time phenomenon, **Sport in Society**, [s.l.], p. 1-15, 2020.

Alicia Cima Rodriguez

Técnica em Meio Ambiente formada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-POA). Instrutora de Yoga formada no Centro de Yoga e Meditação PONESHI. Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Endereço profissional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Colégio de Aplicação, Campus do Vale, Prédio 43815, Agronomia, Porto Alegre, RS. CEP: 91509-900.

E-mail: aliciacimarodriguez@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3712-9329>

Daniel Giordani Vasques

Licenciado e Mestre em Educação Física (UFSC) e doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço profissional: Av. Bento Gonçalves, n. 9.500, prédio 43815, sala 103C, Agronomia, Porto Alegre, RS. CEP: 91509-900.

E-mail: dvasques@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8955-9676>

Como referenciar este artigo:

RODRIGUEZ, Alicia Cima; VASQUES, Daniel Giordani. Desabrochar do Yoga: a construção integrativa da saúde a partir de vivências e práticas coletivas. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e79091, p. 190-207, janeiro de 2022.

Diglosia y Bilingüismo entre los Chanés: una Reflexión Crítica

María Agustina Morando^{1,2,3}

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

²Pontificia Universidad Católica Argentina, Instituto de Investigaciones, Facultad de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

³Centro de Investigaciones Históricas y Antropológicas, Santa Cruz de la Sierra, Santa Cruz, Bolivia

Resumen

Cerca de 2.100 personas se reconocen como “chanés” en Argentina, concentrándose la mayor parte en la provincia de Salta. A lo largo de su historia, este grupo indígena atravesó por dos procesos profundos de quiebre lingüístico, razón por la cual es hoy en día mayormente bilingüe en guaraní chaqueño y en castellano. Esto determina, a su vez, que el problema de la relación con la lengua cobre particular relevancia para la definición de lo identitario. El propósito de este trabajo es, entonces, estudiar etnográficamente las prácticas comunicativas bilingües por medio de un análisis antropológico de los contextos de acción cotidianos del bilingüismo, de las ideologías individuales y colectivas en torno del uso situacional de la lengua indígena y del castellano, así como de sus efectos en la construcción de la identidad étnica grupal y los procesos de organización social.

Palabras claves: Prácticas comunicativas. Diglosia. Bilingüismo. Indígenas chaqueños. Chanés.

Diglossia e Bilinguismo entre os Chané: uma Reflexão Crítica

Resumo

Cerca de 2.100 pessoas se reconhecem como “Chanés” na Argentina, a maioria delas na província de Salta. Ao longo de sua história, esse grupo indígena passou por dois processos profundos de ruptura linguística, razão pela qual é hoje, em sua maioria, bilíngue em guarani chaqueño e espanhol. Isso determina que o problema da relação com a língua se torne relevante para a definição da sua identidade. O objetivo deste trabalho é, portanto, estudar etnograficamente as práticas comunicativas bilíngues por meio de uma análise antropológica dos contextos de ação diária do bilinguismo, das ideologias individuais e coletivas em torno do uso situacional da língua indígena e do espanhol, bem como de seus efeitos na construção da identidade étnica do grupo e dos processos de organização social.

Palavras-chave: Práticas Comunicativas. Diglossia. Bilinguismo. Indígenas Chaqueños. Chanés.

Recebido em: 15/01/2021

Aceito em: 10/05/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introducción

En la actualidad, aproximadamente 2100 (INDEC, 2004-2005) personas se reconocen como “chanés” en Argentina, concentrándose la mayor parte de ellas en cuatro poblados del departamento San Martín de la provincia de Salta: Tuyunti, Campo Durán, Ikira y El Algarrobal. Los chanés constituyen un grupo indígena de origen arawak que, tras un masivo proceso migratorio, se asentó en el oeste del Gran Chaco, sobre el piedemonte andino. De acuerdo con las fuentes coloniales allí, a partir del siglo XVI, padecieron un intenso proceso de “guaranización” en manos de grupos tupí-guaraníes que a su vez llegaban a la región piedemontana, lo cual dio origen a una “civilización mixta” o “sociedad mestiza” conocida por la etnografía regional bajo el nombre de “chiriguana”, “chiriguano” o “chiriguanaes” (MÉTRAUX, 1948; MAGRASSI, 1968; SUSNIK, 1968; ROCCA, 1973; COMBÈS; SAIGNES, 1995; SAIGNES, 2007).

De esta forma, a lo largo de su historia los chanés atravesaron por un doble proceso de quiebre lingüístico. En una primera instancia, debido a su mestizaje con estos grupos de origen tupí-guaraní, los chanés comenzaron paulatinamente a adoptar muchos rasgos culturales de origen guaraní produciéndose un desplazamiento¹ de la antigua lengua arawak (COMBÈS, 2007; BOSSERT, 2008), en un proceso que a grandes rasgos podría reconocerse bajo el nombre de “guaranización”. Posteriormente, con el establecimiento de misiones jesuitas y luego franciscanas en el Chaco durante los siglos XVII y XX (LANGER, 1995), los chanés atravesaron por un profundo proceso de “castellanización”. Esto determina a su vez que el problema de la relación con la lengua cobre gran relevancia para la definición de lo identitario en el caso de este grupo indígena.

Los chanés hablan hoy en día una lengua reconocida bajo el nombre de “guaraní chaqueño” o “chiriguano”, perteneciente a la rama meridional de la familia lingüística tupí-guaraní que posee cuatro dialectos principales –el ava, el chané, el simba y el isoseño– y es hablada por cerca de 70.000 personas en el sureste boliviano, el noroeste argentino y algunos sectores dispersos del Oeste de Paraguay (DIETRICH, 1986; AIKHENVALD, 1999; GUSTAFSON, 2014). A pesar de ello, es preciso no juzgar la integración chané dentro de este conjunto “guaraní-chiriguano” como un proceso de asimilación absoluta, debido principalmente al hecho de que la antigua herencia arawak es perceptible aun en la cultura material – técnicas de alfarería, tejido o confección de máscaras –, en las formas de organización sociopolítica – organización de la autoridad política o del trabajo

¹ Entiendo aquí el concepto de “desplazamiento lingüístico” desde la perspectiva de Thomason (2001) como el reemplazo paulatino de una lengua –que viene a ocupar una posición hegemónica– por otra en un contexto de contacto lingüístico asimétrico, mediante el cual se produce una adaptación de las funciones comunicativas, contextos de uso y repertorios de cada una de las lenguas.

colectivo – e incluso en algunos marcadores lingüísticos relevantes para comprender la construcción de las relaciones intra e interétnicas (COMBÈS; VILLAR, 2004; VILLAR, 2006; MORANDO, 2015). Esto explica también que, a través de la historia, los chanés hayan mantenido una conciencia clara de su diferencia étnica, más puntualmente en la cuenca del río Itiyuro (NORDENSKIÖLD, 2002 [1912]; PALAVECINO, 1949; COMBÈS, 2005; VILLAR, 2006; BOSSERT; COMBÈS; VILLAR, 2008; VILLAR; BOSSERT, 2014; MORANDO, 2015, 2021; DOMÍNGUEZ, 2018).

Los chanés representan una población predominantemente rural; de hecho, cuantitativamente hablando, según los números provistos por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC, 2004-2005), podemos decir que 92% de esta población vive en poblados indígenas rurales y reconocidos como tales, mientras que solamente un 8% lo hace en poblados no-indígenas. Los cuatro poblados chanés cuentan con escuela primaria, en la cual los números actuales muestran que, de la población chané de diez años o más, el grado de alfabetismo alcanza un 92% y el analfabetismo un 8%. Si atendemos a la variante de edad y género, lo que podemos decir es que el nivel de alfabetización es mayor entre los niños y jóvenes y menor entre los adultos. El alfabetismo alcanza también niveles más altos entre los hombres (94%) que entre las mujeres (90%). Ninguno de los poblados chanés cuenta actualmente con establecimientos escolares de nivel secundario o superior, por lo que aquellos niños y jóvenes que continúan sus estudios deben hacerlo necesariamente en otros lugares cercanos como Aguaray, Tartagal o Salvador Mazza.

En lo que se refiere específicamente a la lengua indígena, los datos estadísticos indican que, de la población de cinco años o más que se reconoce como “chané” en la provincia de Salta, 63% dice hablar y entender la lengua indígena, 18% sostiene que no la habla, pero sí la entiende, y finalmente otro 18% afirma que no la habla ni la entiende. Si atendemos a la variable “sexo”, podemos decir que, del total de la población masculina, el 63% habla y entiende la lengua indígena, 17% no la habla, pero sí la entiende y 20% no la habla ni la entiende. En lo que se refiere a la población femenina, 63% habla y entiende la lengua, 20% no la habla, pero sí la entiende y el 17% restante no la habla ni la entiende.

Si tomamos los datos oficiales acerca del uso de lenguas en el ámbito doméstico, podemos apreciar que, en el rango entre 5 y 14 años, existe un 14% de personas que solamente utiliza la lengua indígena, un 15% que se maneja tanto en la lengua indígena como en castellano y un 71% que lo hace mayoritariamente en castellano. En la franja de 15 y 29 años, 17% utiliza la lengua indígena en la cotidianeidad, 31% usa ambas lenguas y 52% únicamente el castellano. Entre las personas de 30 a 39 años, 25% utiliza exclusivamente la lengua indígena en la vida cotidiana, 36% ambas lenguas y el restante 38% el castellano. Entre aquellos que se encuentran en el grupo etario comprendido entre los 40 y los 59 años, un 33% utiliza la lengua indígena, 42% la lengua indígena y el castellano, y 25% el castellano. Entre aquellos que tienen más de 60 años, se observa por fin que 57% utiliza en la cotidianeidad la lengua indígena, 30% la lengua indígena y el castellano y 12% únicamente el castellano. Ésta es, entonces, a grandes rasgos la situación sociolingüística chané considerada desde un punto de vista externo y estadístico.

Debido a la coyuntura etnohistórica a la que hice mención anteriormente, y tal como parecen confirmar en primera instancia los datos estadísticos, los chanés son, hoy en

día, mayormente bilingües, por lo que puede observarse en la cotidianeidad actual una coexistencia de prácticas y usos comunicativos en guaraní chaqueño (*ñande ñee* ‘nuestra lengua’) y en castellano (*karai ñee* ‘la lengua de los criollos’). Ahora bien, debido a las características propias del mecanismo por medio del cual se obtienen los datos estadísticos (encuestas con preguntas cerradas realizadas en un lapso de tiempo muy breve), estos poseen algunas limitaciones que no permiten profundizar demasiado en la situación sociolingüística del caso en cuestión. Estos datos precisan ser complementados con otros datos cualitativos, obtenidos en el terreno con los propios colaboradores nativos, que nos permiten realizar un acercamiento mucho más completo al uso efectivo de las prácticas comunicativas. Sobre ello, justamente, profundizaré en este trabajo.

Teniendo en cuenta esto, el propósito será estudiar etnográficamente las prácticas comunicativas bilingües chanés por medio de un análisis antropológico de los contextos de acción cotidianos del bilingüismo, de las ideologías individuales y colectivas en torno del uso de la lengua indígena y del castellano – el “[...] conjunto de creencias sobre la lengua articulados por sus hablantes como racionalización o justificación de la estructura y el uso de la lengua percibidos [...]” (SILVERSTEIN, 1979, p. 193) –, así como también de sus efectos en la construcción de la identidad étnica grupal y los procesos de organización social.

Parto, entonces, de la hipótesis de que los chanés integrarían una “comunidad de habla” compleja –entendida como un grupo social que comparte una serie determinada de reglas comunicativas y performativas (GUMPERZ; HYMES, 1972, p. 16-17) –, y que esta comunidad es fundamentalmente bilingüe. Sin embargo, en ella existen hablantes que poseen una “competencia comunicativa” – o facultad de modelar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados (HYMES, 1971, p. 16)² –; y que dicha competencia resulta en muchos casos mucho más sólida en castellano que en la lengua indígena; en otros, por el contrario, resulta más sólida en la lengua indígena y, entre ambos polos, encontramos asimismo una amplia gama de matices y situaciones diferentes – la pregunta, por tanto, es si ello encuentra eco en alguna correlación sociológica. Además, parto de la base de considerar que se trata de una situación de bilingüismo con diglosia; es decir, de una situación de contacto asimétrico de lenguas – o variedades e incluso sociolectos de una misma lengua – en una comunidad de habla, en la que cada una posee una funcionalidad particular y ello está asociado con determinados contextos sociales (FERGUSON, 1959; FISHMAN, 1965).

Este trabajo está basado en una investigación en curso desde el año 2012, para la cual realicé doce campañas de campo a los poblados chanés del noroeste argentino totalizando diecinueve meses de permanencia en el terreno. A mi llegada al campo visité inicialmente los poblados chanés demográficamente más grandes (Tuyunti y Campo Durán), para luego, en las sucesivas campañas, volver a esos mismos lugares y

² La propuesta teórica de Hymes sobre el concepto de “competencia comunicativa” se presenta como una reacción contra el enfoque de Chomsky (1965, p. 4), de inclinación más bien formalista e interesado por la lengua cifrada en lo que llamaba “competencia lingüística”; es decir, el conocimiento implícito que un hablante posee de su lengua, consistente en una serie de procesos generativos que le permiten comprender y producir enunciados. Por el contrario, el abordaje teórico propuesto por Hymes enfoca explícitamente el estudio del uso social de la lengua, lo cual implica una remisión directa al contexto como elemento base para la organización de sus registros y el conocimiento y manejo de una serie de reglas de actuación lingüística a nivel pragmático y metapragmático.

visitar asimismo los poblados chanés más pequeños (Ikira y El Algarrobal), así como también otros asentamientos de la zona en los que existe alguna población minoritaria de ese origen étnico como Capiazuti, Peña Morada o Campo Blanco. Trabajé en total con dieciséis grupos familiares, en cuyo seno encontré hablantes que poseían distintos tipos de competencia comunicativa. El contacto con distintos grupos familiares me permitió, entre otras cosas, la posibilidad de observar cotidianamente las diferencias que existen entre el uso de la lengua indígena y el castellano, como así también los primeros matices de edad, género o generación. Me valí principalmente de técnica cualitativa de la “observación participante”; sin embargo, para recoger datos preferí no utilizar un enfoque tradicional con entrevistas de tipo “abiertas”, “semi-estructuradas”, “cerradas”, etc. Más bien, en consonancia con la propuesta de Briggs (1986), opté por atenerme al formato de conversación cotidiana, a fin de evitar imponer un género cuyas normas comunicativas no son utilizadas en la cotidianeidad de muchas comunidades de habla.

Para llevar a cabo mi análisis abordaré en los subsiguientes apartados algunos dominios sociales que pueden resultar diagnósticos en el estudio de la situación de contacto lingüístico – véase, por ejemplo, Dreidemie (2006); Hecht (2006, 2010); Admiraal (2006) y Ciccone (2015): familia y comunidad, escuela, religión y medios de comunicación. Estos contextos, sin dudas, podrán ofrecer una pauta de algunos de los modos contemporáneos en los que los hablantes de esta lengua despliegan y negocian los usos del castellano y del guaraní chaqueño.

2 Familias “Tradicionales” y Familias “Entreveradas”

Si apuntamos a entender qué es lo que hace que algunos chanés hablen más la lengua indígena o el castellano que otros, el panorama inicial que nos brinda la estadística de bilingüismo chané debe complementarse – y sobre todo contextualizarse – desde un punto de vista etnográfico. En primer lugar, podemos abordar el problema del bilingüismo chané diciendo que en la cotidianeidad advertimos al menos dos grandes relaciones diferenciales con la lengua, construidas prioritariamente en función de diversas afiliaciones sociales. A nivel familiar, por un lado, encontramos ciertas facciones o parcialidades que parecen perder o alterar la lengua indígena y definir su identidad colectiva independientemente del factor lingüístico y, por otra parte, otras que definen consistente y explícitamente su identidad étnica – entre otras tantas variables – en torno, precisamente, de la cuestión de su uso y conservación.

Esto nos lleva inevitablemente a la división que observan los propios hablantes entre aquellas familias chanés que se identifican como familias “tradicionales” y otras que, por tanto, podríamos caracterizar como “entreveradas”, “advenedizas” o “no tradicionales”. Es importante remarcar que esta identificación como familia “tradicional” o “no tradicional” parece establecerse a través de la identificación o del contraste con los llamados *tenondea* o “antiguos”; es decir, con los “antepasados”. El hecho de que los *tenondea* tuvieran un menor contacto con los *karai* (o “criollos”) los presenta como poseedores de atributos positivos, uno de los cuales, precisamente, sería la conservación de la lengua indígena. Según los miembros de las familias “tradicionales”, debido al creciente contacto con la

sociedad criolla el *ñee* “puro” estaría paulatinamente desapareciendo. A pesar de ello, afirman que la lengua se mantiene en ellas: no sólo porque utilizan efectivamente la lengua en su vida cotidiana sino porque, al mismo tiempo, insisten reflexivamente en la necesidad de conservarla y sólo recurren al castellano en caso de ser estrictamente necesario: por ejemplo, en el ámbito escolar, o bien en el ámbito de las relaciones cotidianas con los criollos.

Entre estas familias “tradicionales”, se encuentra naturalmente la familia de los *mburuvichareta* o “caciques”. La familia cacical desempeña un papel fundamental en el mantenimiento de la identidad chané y suele presentarse como protectora y conocedora de la cultura, así como de la lengua. Estas familias consideradas como “herederas de los antiguos” y defensoras de un *ñee* más “puro” – utopía lingüística claramente ligada con las ideologías sobre los usos de la lengua – consideran muchas veces a la lengua indígena como modo de mantener la confidencialidad en la interacción social (ZIMMERMAN, 2006). Si bien estas familias reconocen que hablar castellano se revela particularmente conveniente en ciertas situaciones cotidianas, la lengua indígena ocupa todavía un lugar ciertamente relevante en la configuración de su identidad como chanés (COMBÈS; VILLAR, 2004).

Las personas que se identifican como miembros de las familias “entreveradas”, “advenedizas” o “no tradicionales”, por el contrario, han dejado mayormente de transmitir la lengua indígena, argumentando por lo general que su enseñanza tendría un efecto negativo sobre el aprendizaje general de los niños; por ejemplo, en el caso de que éstos pretendan continuar sus estudios secundarios u obtener un puesto de trabajo fuera del poblado. Por tales razones, la mayoría de los miembros de estas familias eligen conscientemente transmitir el castellano en detrimento del guaraní chaqueño. Éstas son concebidas en la región, por tanto, como familias que estarían atravesando por un proceso de “acriollamiento” debido a su reticencia a transmitir la lengua indígena.

El uso del guaraní chaqueño predomina, entonces, en el seno de las familias más vinculadas con la tradición cacical, así como el castellano prima en la rutina comunicacional cotidiana de aquellas otras familias que se consideran “cruzadas” o “entreveradas” debido a su mayor contacto con criollos, guaraníes, tapietes u otros indígenas chaqueños. Esto explica que en el campo podamos encontrar hablantes que poseen distintos niveles de competencia en diversos géneros orales.

El problema se profundiza aún más en los casos de los matrimonios interétnicos chané-criollo, ya que esto está relacionado con la situación sociolingüística de la familia de la cual provienen los progenitores. En líneas generales, en los casos en los que uno de ellos proviene de una familia indígena “tradicional”, la socialización de los niños se produce en la mayor parte de los casos en guaraní chaqueño y en castellano, mientras que en aquellos casos en los que uno de los progenitores proviene de una familia indígena “no-tradicional” esta se produce mayormente en castellano.

Los matices de la práctica bilingüe, los grados de competencia comunicativa que cada hablante posee en la lengua indígena y en castellano y, sobre todo, la posición ocupada por cada hablante en la estructura social, son entonces determinantes de gran importancia en la ejecución de tales o cuales géneros discursivos. Esto resulta todavía más claro en determinados géneros orales que podemos observar ejecutados mayormente

en la lengua indígena tales como *arakae ndaye* “relatos del pasado mítico”, *karamboe ndaye* “relatos del pasado histórico”, *pirae* “cantos” o *mbirae* “fórmulas curativas”. En el caso de los *mbirae* o “fórmulas curativas”, por ejemplo, lo que sucede es que suelen ser utilizadas exclusivamente por hablantes que no sólo poseen una competencia sólida en la lengua indígena, sino que también conocen los contextos pragmáticos de utilización porque han sido formados en ello por algún familiar. Además de ello, ponen estos conocimientos constantemente en práctica y ocupan, por esta razón, una posición de importancia en la estructura social. De hecho, los especialistas en la aplicación de estas fórmulas o *ipayes*, generalmente, son reconocidos a nivel local y suelen recibir frecuentemente visitantes – tanto indígenas como no indígenas – que buscan sanar alguna dolencia.

Ahora bien, en las últimas décadas ha comenzado asimismo un fenómeno de visibilización identitaria y revitalización de la lengua indígena – que en el noroeste argentino no sólo alcanza a los chanés (CICCONE, 2015) –, y que abre una nueva vía para remediar ese corte en la transmisión intergeneracional de la lengua entre las familias “entreveradas”, “advenedizas” o “no tradicionales” y las “tradicionales”. En este proceso las escuelas han adquirido un papel notable, puesto que mediante la implementación de programas de Educación Intercultural Bilingüe nacionales y el contacto de muchos docentes chanés con guaraní hablantes de otros poblados de la zona, e incluso de Bolivia, se ha tratado de revalorizar el uso cotidiano de la lengua indígena. Sin embargo, la efectividad concreta de estos programas para revertir el corte generacional en la transmisión de la lengua aún resta por ser estudiada en profundidad en el largo plazo. Podríamos decir, entonces, que estas “actitudes” hacia el uso de una u otra lengua en ciertos contextos estarían influenciadas por valores socioculturales adjudicados por los hablantes a cada una de ellas en función de su estatus social o su posición en la estructura de la comunidad de habla (MORENO FERNÁNDEZ, 2012 [1998], p. 177).

3 El Ámbito Educativo y el Bilingüismo

La escuela ocupa un espacio importante en la vida de todos los poblados chanés. A partir de la misma los niños ingresan en un campo de múltiples disputas y tensiones entre las distintas ideologías que circulan al interior y fuera de los poblados acerca de los diferentes usos del guaraní chaqueño y del castellano. Según describen muchos adultos mayores, la escuela fue donde tuvieron su primer contacto con la lengua castellana. De hecho, hasta la década de 1980, el uso de la lengua indígena fue desalentado en el aula, imponiéndose sanciones disciplinarias a aquellos estudiantes que la utilizaran. Esto se fundaba, sobre todo, en la supuesta dificultad de los niños indígenas para aprender el castellano mientras continuaran hablando la lengua indígena, y las sanciones variaban desde una simple llamada de atención verbal hasta la aplicación castigos físicos –por ejemplo, arrodillarse sobre maíz, o bien golpes con una regla. Además de ello, recurrentemente se castigaban los “usos incorrectos” del castellano. En términos generales, las representaciones en torno de la escuela y su relación con la lengua indígena conformaron con los años una visión principalmente negativa.

Ahora bien, hacia la década de 1980 comenzaron a surgir en Argentina – como también en el resto de Sudamérica – iniciativas y modelos pedagógicos alternativos capaces de adaptarse mejor a las necesidades educativas indígenas. De hecho, los primeros intentos de impulsar modelos pedagógicos interculturales y bilingües suceden en las provincias de Formosa, Salta y Chaco. Este tópico acaba por insertarse de manera definitiva en el ámbito nacional mediante la aprobación de la Ley Federal de Educación n. 4.195, en 1993, una de cuyas particularidades es poner de manifiesto la relevancia de la preservación y promoción de las lenguas indígenas en el ámbito escolar (HIRSCH; SERRUDO, 2010, p. 34). Esta ley es derogada y reemplazada por la Ley de Educación Nacional n. 26.206, en el año 2006, y por medio de ella se establece la Modalidad Intercultural Bilingüe dentro del sistema educativo como una dentro de las ocho modalidades del sistema educativo formal.

En el caso particular de la provincia de Salta, también se impulsaron diversas iniciativas que contribuirían a comprender el desarrollo del proyecto de una Educación Bilingüe e Intercultural. Una de las primeras es la creación del “Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborigen (PREPARA)” en el año 1984. A partir de este proyecto, se incorpora al sistema educativo el cargo de “Auxiliar Aborigen del Docente”. Sin embargo, esto se realizó sin una reglamentación que definiera las condiciones de su trabajo. Entre otros, en el año 2000, se sanciona la Ley n. 7.121 de “Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta”, que impulsa las bases curriculares de los programas de Educación Intercultural Bilingüe. Ya en el año 2010, inclusive, se creó un Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe de Educación Primaria con sede en la ciudad de Tartagal, cuyo propósito era conformar un espacio de capacitación de educadores – tanto indígenas como no indígenas – formados para trabajar en contextos indígenas.

En la actualidad, todas las escuelas de los poblados chanés cuentan con nivel inicial y primario y solamente algunos grados cuentan con maestros auxiliares bilingües de origen indígena, que trabajan en conjunto con docentes criollos a través del método de “pareja pedagógica”, un sistema que articula el trabajo del docente no indígena y del docente indígena en el aula. Los maestros auxiliares bilingües son responsables de la alfabetización en lengua indígena mientras que los maestros de grado se focalizan en la enseñanza en castellano; en términos ideales, entonces, esta metodología propone una división de tareas según la cual ambos docentes trabajarían de manera simultánea los contenidos pedagógicos. Sin embargo, a pesar de esto, puede observarse que en la práctica muchos auxiliares bilingües realizan tareas no necesariamente pedagógicas como servir el desayuno y el almuerzo, preparar la decoración para los actos escolares, contactar a las familias de los niños y niñas en circunstancias puntuales.

El papel del auxiliar bilingüe incluye también la función de constituir una suerte de “interlocutor cultural” entre la escuela y los habitantes del poblado, desempeñándose como referente social relevante para los niños indígenas, sobre todo en el caso de aquellos que ingresan al sistema escolar con escasos conocimientos del castellano. No sólo ello, sino que, además, el maestro auxiliar bilingüe cobra una gran importancia en su papel de “rescate cultural”, lo cual implica casi inevitablemente la promoción de ciertas prácticas de recuperación de la lengua, pero también de cuentos, cantos y saberes tradicionales

(HECHT, 2006, 2010; CICCONE; HIRSCH, 2010; HIRSCH; SERRUDO, 2010; PETZ, 2010; WALLIS, 2010; BORTON *et al.*, 2010).

Una cuestión interesante sobre este punto es el proceso de selección de los maestros auxiliares bilingües. El proceso de selección es prerrogativa de cada poblado, cuyos habitantes eligen entre los jóvenes que se consideran más idóneos. Entre ellos, naturalmente, se encuentran muchos miembros de las familias “tradicionales” que – por las razones anteriormente expuestas – suelen ser los que cuentan con una competencia comunicativa más sólida en guaraní chaqueño. La decisión debe tomarse necesariamente en una ‘asamblea comunitaria’ o *yemboati*, durante la cual cada candidato debe presentar una postulación pública. Una vez que los candidatos son elegidos a través del voto, deben ser avalados por el cacique. Por lo general se escogen para estos cargos a personas que se encuentren ya vinculadas con la enseñanza; por ejemplo, por encontrarse formándose en la carrera docente, o bien por haber realizado alguna capacitación en esa área.

Es importante aclarar, asimismo, que los chanés cuentan con un alfabeto propio desde el año 1989. Este alfabeto ha sido adoptado desde Bolivia, donde en 1987 ya se había aprobado por ley para las lenguas guaraníes. Además de ello, desde fines de la década de 1980 y durante toda la década de 1990, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) de Bolivia comenzaron a impulsar una serie de programas educativos interculturales y bilingües que tuvieron una cierta resonancia entre los poblados chanés del lado argentino. Esta influencia guaraní boliviana comenzó a ser más intensa luego de la creación en 1987 de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) en Bolivia, organización indígena que hasta el día de hoy actúa como órgano máximo de representación del pueblo guaraní en ese país (HIRSCH, 2003)³.

Líderes de esta organización llegaron entonces a visitar distintos poblados guaraní hablantes del noroeste argentino con el objetivo de organizar cursos y capacitaciones para los docentes indígenas. Inclusive en el poblado de Tuyunti, durante la década de 1990, se llevaron a cabo varios encuentros en los que participaron docentes guaraní hablantes provenientes de Bolivia, quienes también aportaron material para la confección de cartillas y libros. Esta influencia del guaraní boliviano en la escolarización bilingüe de los chanés ha generado puntos de vista encontrados. Si hay algunos chanés que la valoran positivamente, frente al avance de un guaraní proveniente de Bolivia se manifiesta también en otros sectores – sobre todo los conformados por aquellos chanés considerados más “tradicionales” – una evidente resistencia. En esta disputa por el contenido de la lengua indígena en el contexto escolar, existe por tanto un cruce fundamental entre lengua e identidad étnica.

Señalé previamente que entre los chanés existe una gran variación con respecto a la competencia comunicativa en la lengua indígena y en castellano, y que esto puede apreciarse también en el ámbito escolar. En efecto, puede hablarse de un continuo de situaciones en uno de cuyos polos encontramos niños que han crecido en familias en las cuales la socialización se produce preferentemente en castellano, y por lo tanto en las cuales la lengua indígena ha perdido casi totalmente su funcionalidad por no haber

³ La Asamblea del Pueblo Guaraní está integrada actualmente por 24 capitanías situadas en cinco provincias de tres departamentos de Bolivia: provincia Cordillera (departamento de Santa Cruz de la Sierra), provincias Hernando Siles y Luis Calvo (departamento de Chuquisaca) y provincias Gran Chaco y O'Connor (departamento de Tarija).

hablantes competentes o bien por no ser transmitida por diversas razones: vergüenza, discriminación, futuras imposibilidades reales o presuntas en lo referido a la educación o a lo laboral. En el polo opuesto encontramos a otros niños que han crecido en familias en las que la lengua indígena posee un alto grado de vitalidad y es hablada frecuentemente por personas de distintas generaciones en diversos ámbitos y registros cotidianos. Por lo tanto, la socialización en esas familias se produce preferentemente en esta lengua, dando como resultado niños que ingresan al sistema escolar con escasos conocimientos del castellano. Entre ambos polos, naturalmente, existe una gama de situaciones intermedias.

A lo largo del nivel inicial y los primeros años de la escuela primaria, aquellos niños que no poseen una competencia comunicativa sólida en castellano se apoyan en los maestros auxiliares bilingües, ya que con ellos pueden expresarse en la lengua indígena. En algunos casos, mientras el maestro de grado lee un cuento o presenta una actividad, el maestro auxiliar bilingüe traduce aquello que ha sido dicho a los niños que no poseen suficiente capacidad comunicativa en castellano. Ellos siguen la clase a partir de la traducción del maestro auxiliar bilingüe, tomándolo como punto de apoyo lingüístico. Por el contrario, aquellos niños que poseen una fuerte competencia comunicativa en castellano seguirán la clase a partir de lo dicho por el maestro de grado criollo y se referirán a él en el caso de que se les presente alguna duda o problema.

En algunos casos, los maestros de grado criollos consideran – al menos discursivamente – que sería necesario para ellos aprender la lengua de los chanés a fin de disponer de una mejor comunicación con los estudiantes. Sin embargo, y a pesar de esto, no realizan mayormente acciones concretas para aprenderla; de hecho, en lo que se refiere a la incorporación de la lengua indígena en la currícula escolar, hasta argumentan en algunos casos – tal como sucedía en el pasado – que la enseñanza de la lengua nativa podría tener efectos contraproducentes en el aprendizaje del castellano.

Siguiendo a Siguán y Mackey (1986) podríamos decir entonces que, en el caso chané, la implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe adopta en los primeros grados – que cuentan con un maestro auxiliar – una “modalidad bilingüe transitoria” en la que al niño monolingüe en la lengua indígena se lo introduce al castellano y, viceversa, al niño monolingüe en castellano se lo introduce – si bien parcialmente – a la lengua indígena. Además, se observa una consolidación de la condición de bilingües en los casos de los niños que ingresan al sistema escolar con competencia en ambas lenguas. En los grados más avanzados, por el contrario, lo que sucede es que el sistema parece avanzar progresivamente hacia una “monoalfabetización” casi total en castellano, como consecuencia de que no se cuenta ya con la asistencia continua de un maestro auxiliar bilingüe. Esto provoca, por un lado, que los niños que solamente hablaban la lengua indígena al comenzar su escolarización devienen hablantes bilingües por el creciente contacto con el castellano y, por el otro, que los niños que al comienzo de su escolarización eran hablantes monolingües en castellano alcancen ese nivel de escolarización habiendo atravesado solamente una inmersión parcial en la lengua indígena, pudiendo considerárseles como “semi-lingües” (DORIAN, 1977) en ella. Esto implica que en muchos casos poseen una cierta “competencia comunicativa”, con lo cual conocen las reglas pragmáticas y metapragmáticas que rigen la comunicación en

la lengua indígena, pero no dominan por completo muchos aspectos relacionados con la gramática.

4 La Religiosidad y las Representaciones e Ideologías sobre las Prácticas Bilingües

Los contextos religiosos también pueden revelar las diversas modalidades contemporáneas de la acción lingüística y sus matices. Por esta razón, trataré brevemente lo que sucede con las prácticas comunicativas que guardan relación con la dinámica religiosa y las formas situacionales de distribución de ambas lenguas en el marco de un mismo evento de habla – es decir de cada acontecimiento concreto que permite la interacción comunicativa entre sus miembros (GUMPERZ; HYMES, 1972), relacionado en este caso con la expresión de la religiosidad.

Debido a su larga y compleja historia de misionalización, los chanés se reconocen, en un principio, mayormente católicos, aunque la observación etnográfica sugiere que tal vez no haya en ello una adhesión positiva y reflexiva sobre el arraigo cotidiano de ese credo religioso sino más bien una forma de diferenciarse del creciente evangelismo. De hecho, los poblados chanés de la provincia de Salta en los cuales he llevado a cabo este estudio han permanecido desde mediados y hasta finales del siglo XX bajo la órbita de la Orden Franciscana; por ejemplo, en el caso del poblado de Tuyunti, este ha sido incluso fundado como misión en 1946. Si bien los otros tres poblados chanés no se constituyeron como misiones, quedaron bajo la tutela de esta orden religiosa hasta entrada la década de 1990. Debido a esta coyuntura histórica, en todos los poblados existen capillas en las que se celebra la misa con regularidad. Además de ello, durante las últimas tres décadas – y tal como en otros lugares del Chaco – ha habido un avance significativo del evangelismo, por lo que los cuatro poblados cuentan al menos con un culto evangélico perteneciente a distintos movimientos en los que se celebran varios encuentros semanales⁴.

Hoy en día, los católicos practicantes asisten a misa una vez a la semana o cada quince días en las capillas de los poblados, o bien se trasladan a poblados criollos vecinos a tal fin. En el caso de la misa que se celebra en los poblados indígenas, es oficiada por un sacerdote que proviene de fuera del poblado. Algunos grupos cuentan con material bilingüe –especialmente oraciones y cantos traducidos a la lengua indígena – para la misa. En la mayoría de los casos, el trabajo de traducción que ha permitido que se contara con ese material ha sido realizado por los maestros auxiliares bilingües de las escuelas. Sin embargo, éstos no son utilizados de manera regular durante la celebración de la misa, con lo cual la participación en este evento de habla se produce casi en su totalidad en castellano.

Como ya he mencionado, todos los poblados chanés cuentan actualmente con cultos evangelistas pertenecientes a distintos movimientos, principalmente Asamblea de Dios Ministerio Misión Cristiana Iglesia de Cristo Jesús y Movimiento Cristiano y

⁴ Por ejemplo, para el caso mocoví, cf. Altman (2011); para el caso toba, cf. Wright (2003), Ceriani Cernadas (2005) y Ceriani Cernadas y Citro (2005); para el caso wichí, cf. García (2002) y Contini (2015).

Misionero. Estos cultos se han instalado en los poblados chanés principalmente desde fines de la década del 2000 y principios de la década de 2010. Generalmente, en estos espacios religiosos se predica en castellano y los pastores son indígenas oriundos de los mismos poblados. Sólo se predica en lengua indígena si se presenta en la celebración un adulto mayor que no posea una competencia comunicativa sólida en castellano; en este caso, se privilegia que la mayor parte del público sea capaz de comprender lo que se está predicando y por eso se observa un cambio de código de acuerdo con la audiencia presente. Al contrario de lo que sucede en el caso de la misa católica, en los cultos evangelistas se puede observar un cambio de código más fluido. No sólo los pastores que dirigen la celebración optan por un código u otro de acuerdo con su propia competencia comunicativa y la de la audiencia, sino también con la de aquellas personas que participan activamente transmitiendo sus testimonios de conversión y plegarias tanto en castellano como en la lengua indígena. Esto puede deberse al hecho de que la concurrencia es muchas veces interétnica, tanto en el sentido indígena (por ejemplo, tapietes) como no indígena (criollos).

El catolicismo y el evangelismo conviven, a la vez, en condición de sincretismo con las creencias cosmológicas propias de los chanés. Tomemos solamente un caso para ver de qué manera se plasma el bilingüismo en estos casos. Uno de los principios fundamentales para comprender la cosmología chané es *opaité iya*, “todo tiene dueño” (VILLAR, 2011, p. 158-159), lo cual significa que cada elemento del mundo “natural” se encuentra administrado por entidades personalizadas llamadas *iyareta* o “dueños”⁵. La obtención de recursos del monte sigue, por lo tanto, el canal de una relación social hombre-dueño que está regulada por modos de proceder ritualizados y regida por rogativas que son formas discursivas relativamente estandarizadas de negociación. Cada vez que una persona ingresa al monte para cazar, obtener madera o arcilla, debe pedir entonces permiso a los dueños para extraer lo que necesita y agradecerles luego mediante pequeñas fórmulas más o menos estandarizadas: por ejemplo, *cheru, iguira iasata arata cherëta* (“padre mío, cortaré este árbol para llevarlo a mí casa”). De esta manera, un hombre puede pedir permiso al “dueño del árbol” para talar un árbol llamándolo respetuosamente *cheru*, “mi padre”. Es probable que el dueño del monte se “ofenda” frente a aquella persona que no solicita el permiso correspondiente o que sale del monte sin agradecer por lo que ha tomado. En el caso de no ser tratado con el debido respeto, el “dueño del árbol” puede castigar al intruso extraviándolo en el monte o haciéndole tener pesadillas o sueños perturbadores. Es importante señalar, en este sentido, que tanto las fórmulas para pedir permisos como para agradecer a los dueños suelen pronunciarse generalmente en la lengua indígena, aunque, de acuerdo con varios hablantes, tendrían el mismo efecto si fuesen enunciadas en castellano.

⁵ Esta cosmología es común a muchos otros pueblos indígenas sudamericanos. Para el caso tapiete, ver Hirsch (2006) y Ciccone (2016); para el caso toba, Messineo (2014); para el caso achuar, Descola (1986); para el caso araweté, Viveiros de Castro (1992); para el caso sharanahua, Déléage (2005).

5 Los Chanés y sus “Otros”

La mirada sobre un “otro” que se diferencia de un “nosotros” se encuentra en el corazón de las investigaciones antropológicas. Sin embargo, los significados específicos que dan forma en cada escenario a los contrastes de “identidad” y “alteridad” se encuentran inevitablemente vinculados con las formas concretas que adoptan las relaciones regionales entre los diversos grupos étnicos (LÉVI-STRAUSS, 1991; COMBÈS; SAIGNES, 1995). En el caso chané, la lengua constituye un elemento que no puede dejarse de lado cuando se estudian las relaciones interétnicas. Por ello, a continuación, abordaré algunos detalles acerca de la construcción de las relaciones interétnicas – específicamente plasmadas en el plano de la lengua – que los chanés mantienen con dos grupos humanos principales: por un lado, con los “criollos” o *karai* con quienes mantienen contacto diario y, por otro lado, con otros grupos étnicos guaraní hablantes de la zona: ava, isoseños, simbas, tapietes. Comparativamente, esta segunda vinculación cobra gran importancia dado que, cuando se habla de “relaciones interétnicas”, o de “alteridad” en contextos indígenas generalmente se pone el foco en las relaciones entre los grupos indígenas y las sociedades externas, dejando de lado las relaciones que los primeros mantienen a la vez con los demás grupos indígenas (HIRSCH, 2006; COFFACI DE LIMA; CÓRDOBA, 2011; CICCONE, 2015).

De hecho, es importante tener en cuenta que en los mismos poblados que se autoadscriben como “chanés” no sólo habitan hablantes de la variante homónima sino también hablantes de otras variantes. Esto se debe a varios hitos estructurantes de la historia regional sobre todo del siglo XIX y XX. Ya hacia mediados del siglo XIX, como consecuencia del establecimiento de ingenios azucareros en el norte argentino, comienzan una serie de movimientos migratorios importantes de indígenas provenientes de Bolivia hacia Argentina – bautizada en guaraní chaqueño como *Mbaaporenda* “lugar del trabajo” – en busca de nuevos horizontes laborales. Por otro lado, la situación de las misiones indígenas bolivianas que se mantiene estable hasta mediados del siglo XX sufre cambios importantes debido a su secularización, lo cual precipita aún más estos flujos migratorios. Como corolario, estos desplazamientos se intensificaron luego debido a la guerra del Chaco (MÉTRAUX, 1930; NORDENSKIÖLD, 2003 [1922]; BOSSERT; COMBÈS; VILLAR, 2008; LANGER, 2008; CÓRDOBA; BOSSERT, 2015). Por estas razones, no es de extrañar que en varios de los poblados chanés puedan encontrarse hablantes de otras variantes del guaraní chaqueño que se autoperciban como étnicamente diferentes, ya sea ava, isoseños o simbas.

Acerca del primer grupo – los *karai* –, podemos decir que todos los poblados chanés se encuentran a una distancia relativamente corta de algún poblado criollo y los pobladores se desplazan a ellos casi a diario por distintos motivos como trabajar, realizar compras, recibir atención médica, realizar trámites o asistir a la escuela. A su vez, los habitantes de algunos poblados criollos concurren a los poblados chanés con el fin de llevar a sus niños a la escuela – muchos niños criollos, por una cuestión de cercanía, asisten a las escuelas de los poblados indígenas –, para participar en fiestas tradicionales, como el *arete guasu* o “carnaval”, o bien para realizar transacciones comerciales –por ejemplo, en el caso de los proveedores de mercadería de proveedurías.

En este escenario de contacto cotidiano, entre los habitantes de los poblados chanés y los de los criollos circulan diferentes representaciones ideológicas sobre el castellano y la lengua indígena que ponen de manifiesto las relaciones de alteridad existentes. Por un lado, se observa que los criollos mantienen una mirada exótica de la lengua indígena: así, muchos padres criollos que envían a sus niños a las escuelas de los poblados chanés por una cuestión de cercanía encuentran “agradable” o “bonito” el hecho de que sus hijos aprendan la lengua indígena, sobre todo porque en la primaria los niños aprenden los números, los nombres de animales y algunas canciones en dicha lengua⁶.

Además, para la población criolla, la lengua indígena representa una marca diferenciadora de la condición indígena. En este sentido, la lengua es percibida como un atributo esencial, condición necesaria para que una persona sea considerada indígena, homogeneizándose, de esta manera, la situación lingüístico-antropológica bajo la suposición indiscutida de que todos los indígenas hablan igualmente la lengua.

También es notable, por parte de los criollos, el uso de ciertos vocablos en la lengua indígena para referirse a los chanés. El término *kuña*, por ejemplo, puede resultar interesante para comprender las relaciones entre los chanés y los criollos. Este término, que significa “mujer”, y que no posee ninguna connotación particular en la lengua indígena, es tomado por el criollo para marcar de manera despectiva el origen indígena de una mujer. *Kuña* adquiere, por lo tanto, una connotación negativa fuera del ámbito del poblado.

Por otro lado, también debemos considerar las ideologías de los chanés acerca de los usos de la lengua indígena y del castellano en situaciones de contacto con la sociedad regional y nacional, sobre todo cuando concurren a un poblado criollo y mantienen un contacto cotidiano con la población *karai*. El castellano es considerado como un vehículo para obtener movilidad social ascendente, sobre todo en el ámbito de la educación. Además, su aprendizaje es visto como una herramienta esencial de negociación con la sociedad nacional. Más allá del ámbito educativo, el dominio de la lengua de los *karai* adquiere asimismo una gran importancia, por ejemplo, en la comercialización de “artesanías” como cerámica o máscaras. Aquí el castellano se transforma en una herramienta de negociación para tratar con turistas locales, grandes mayoristas e incluso ONGs dedicadas al “comercio justo”, a fin de obtener el mejor precio de venta posible para sus mercancías.

El manejo del castellano también posee una importancia crucial en el acceso a los servicios de salud pública – ya sea en el hospital o en las salas de atención primaria –, en la realización de trámites e incluso en las actividades recreativas, como por ejemplo los carnavales o partidos de fútbol organizados frecuentemente con equipos de Aguaray, Tartagal, o Salvador Mazza. En este contexto, el castellano, al igual que en la adopción de costumbres, comidas, vestimenta y tecnología *karai*, se concibe como medio para ampliar las redes sociales. Más allá de la utilidad de dominar el *karai ñee* o “lengua de

⁶ Compárese esto, por ejemplo, con el caso de la situación bilingüe guaraní-castellano registrada para la provincia argentina de Corrientes. Según describe Cerno (2011), las lenguas escogidas para una conversación y las formas de hablar constituyen diacríticos que están relacionados con “estereotipos culturales” como el “*guarango sagua'a*” o “*ava*” que refiere a personas con escasa competencia comunicativa en castellano; el “porteño”, “*ñembotuchase*” o “*ikatese*” que, por el contrario, no posee una competencia comunicativa en guaraní; y, finalmente, el “*guaranisero*”, es decir, aquel cuya competencia comunicativa sólida en ambas lenguas le permite adaptarse a mayor cantidad de situaciones cotidianas de interacción.

los criollos”, existe un interés que parecería más sistemático por expandir el horizonte potencial de las relaciones sociales (COMBÈS; VILLAR, 2007).

En la esfera política, al mismo tiempo, el castellano también se constituye como una herramienta importante a la hora de entablar tratos o negociaciones con el gobierno municipal e instituciones relacionadas con asuntos indígenas. Por ejemplo, es común que los indígenas deban recurrir al gobierno municipal en aquellos casos en los que quieran solicitar fondos para mejoras en materia de infraestructura, ayuda social y documentación. El uso del castellano posibilita llevar a cabo estos reclamos o peticiones. Inclusive, desde la misma institución escolar, los maestros auxiliares bilingües mantienen contacto con el Ministerio de Educación, el cual ofrece, actualmente a través del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), cursos de capacitación de los cuales participan maestros auxiliares pertenecientes a diferentes grupos indígenas.

En el caso puntual de la oratoria política, uno de los espacios privilegiados para observarla es en la ya mencionada ‘asamblea comunitaria’ o *yemboatì*. La asamblea es un espacio público de discusión de gran relevancia al interior de cada comunidad entre los grupos guaraní hablantes (HIRSCH; ALBERICO, 1996; LOWREY, 2007); posee funciones deliberativas y su autoridad puede, en ciertos casos, elevarse por sobre la del ‘cacique’ o *mburuvicha*. Aquellas personas que toman la palabra en este tipo de eventos suelen, por lo general, caracterizarse como *ñee iya*. Los *ñee iyareta* ‘dueños de la palabra’ son personas capaces de expresarse con elocuencia en la lengua indígena y en castellano dando discursos en los que exaltan la cultura tradicional y el conocimiento de la historia local. Ahora bien, no sólo la asamblea nos permite observar este género discursivo, sino también otros espacios públicos como los actos políticos o escolares. Estos oradores deben ser capaces de transmitir su mensaje de forma efectiva; esto implica que la oratoria sea lo suficientemente flexible como para responder a un medio o una coyuntura cambiantes. La elección de uno u otro código, en este sentido, parece una elección estratégica de cada hablante según el efecto y contexto que desee crear. Tomaré para ilustrar ello un breve discurso público en guaraní chaqueño emitido por un *ñee iya* de 41 años de *ikìra*, actual presidente del Centro Comunitario de aquel lugar, en ocasión de un reconocimiento a las artesanas de distintos poblados chanés de la zona que se realizó en el poblado de Tuyunti en marzo de 2016 por iniciativa de la municipalidad local, y del que participaban familias de distintos poblados y algunas autoridades municipales, además de las artesanas homenajeadas:

Pepuama tètarařeta, ñanderami, ñandeyari, tapìřeta, kuñareta. Aña ae día importante kuae kuña comunidadreta, kuñareta oimeta. Ime kuñareta comunidadpe uparaikìřeta. Oseta opaite kuape ñande piapi jaereta umbaapo kuarai comunidad pe. Jaereta ampo consejo ime ñandevae. Che ambuadora opaite kuñareta oi, mburuvichareta oi a tenondeareta. Opaite kuape representa ñanderètara. Yasurupai tètarařeta, mburuvichareta.

La traducción sería:

Buenos días a la comunidad, a nuestros abuelos, a nuestras abuelas, hombres y mujeres. Hoy es un día importante para las mujeres, para las mujeres de las comunidades. Las mujeres trabajan en la comunidad. Ellas trabajan de esta forma en la comunidad. Ellas nos dan consejos a todos nosotros. Yo aprecio a

todas las mujeres, a las autoridades, a los antepasados. Todos ellos representan nuestra comunidad. Gracias al poblado, a las autoridades.

Como podemos observar aquí, el eje central del discurso está en destacar y valorizar, como es típico en estos casos, las tradiciones culturales. Además, es importante destacar el hecho de que el discurso ha sido pronunciado únicamente en la lengua indígena a pesar de que allí se encontraban presentes también algunas pocas personas de origen criollo. El *ñee iya* opta por un código particular, en este caso la lengua indígena, teniendo en cuenta que la audiencia a la que va destinado el mensaje – artesanas homenajeadas y sus familiares – pertenece mayormente a las familias más “tradicionales”.

En lo que se refiere por otro lado a la relación cotidiana con otros grupos guaraní hablantes, los chanés acostumbran a calificar a los hablantes de otros dialectos del guaraní chaqueño o chiriguano como hablantes de una lengua diferente de la suya. Este hecho llama la atención, ya que tanto la estructura gramatical como una buena parte del léxico se revelan iguales, o cuanto menos similares, en las distintas variantes dialectales (DIETRICH, 1986; GUSTAFSON, 2014). Ahora bien, las pequeñas diferencias que existen entre los dialectos de esta lengua desempeñan no obstante un papel fundamental para la identificación étnica de los chanés en relación con otros grupos guaraní hablantes. Uno de los rasgos que más entra en juego en este contexto es la alternancia en algunas diferencias entre los fonemas sibilantes /s/ y /tʃ/. Así, el fonema sibilante fricativo /s/ puede observarse principalmente entre los isoseños de la zona, mientras que el fonema sibilante /tʃ/ es mucho más observado entre los avas y chanés. Este rasgo fonético actúa como uno de los principales marcadores de la identidad chané y es continuamente destacado por los hablantes: la forma más perceptible del mismo se da en la primera persona del singular *che* ‘yo’, que es pronunciada /se/ entre los isoseños y /tʃe/ entre los chanés y los avas.

Otra diferencia puede encontrarse en la prosodia. En efecto, muchos chanés describen que el habla de los otros guaraní-hablantes como una lengua de habla “rápida”, “ligerita”, con “acento” o con “admiración”. Incluso, algunos hablantes asimilan la forma de hablar de otras variantes dialectales con la del guaraní paraguayo. Por contraposición, describen al dialecto hablado por ellos como una lengua que se habla más “despacio” o “lento”, pero “correctamente” y “derecho”, con el fin de lograr una mejor comprensión por parte del receptor.

Otro punto para considerar es el hecho de que, cuando los chanés describen el panorama sociolingüístico de los otros poblados con población de origen guaraní de la zona, son recurrentes las alusiones al corte de la transmisión lingüística. Esto, para ellos, denota una aproximación creciente de los otros grupos guaraníes a la población criolla ligada con el supuesto abandono progresivo del guaraní en favor del castellano. Sin embargo, lo cierto es que, a su vez, este corte en la transmisión intergeneracional de la lengua indígena es un fenómeno también puede observarse entre los mismos chanés (MORANDO, 2015; 2021).

Entonces, a pesar del hecho *etic* de que los especialistas hayan demostrado la unidad lingüística del guaraní chaqueño o chiriguano –que en principio incluye al chané, al ava, al isoseño y al simba como “dialectos”–, los habitantes de los poblados chanés

se distinguen “emicamente” a sí mismos por un etnónimo específico que a su vez se corresponde, en su visión, con una lengua distinta. La variante dialectal hablada por los chanés recibe entonces efectivamente una valoración positiva, construyéndose en términos de marca identitaria por contraposición con los demás dialectos hablados por otros grupos de origen guaraní de la zona.

6 Nuevos Desafíos y Perspectivas del Bilingüismo a Comienzos del Siglo XXI

Avanzando sobre el tema de este trabajo, quiero reservar este último espacio para tratar brevemente algunos fenómenos recientes que influyen en los usos actuales de la lengua indígena y del castellano entre los chanés, que son testimonio de las diversas formas contemporáneas en las que este grupo se integra a las realidades locales, nacionales y globales. En particular, quiero mencionar el caso de los medios de comunicación y el uso cada vez más extensivo de las nuevas tecnologías de la comunicación que dan origen a nuevos géneros comunicativos, sobre todo a partir del uso de las redes sociales.

La información sobre noticias de la localidad, de la provincia y de otros lugares del país o del mundo llega a los poblados chanés principalmente por medio de la televisión y la radio. Estos medios difunden mayormente información en castellano, a excepción de unas pocas emisiones de alguna estación de radio local o del vecino país de Bolivia en el que se habla el guaraní chaqueño. Sin embargo, el surgimiento de las nuevas tecnologías masivas de información y comunicación ha dado origen a nuevos espacios de interacción. La aparición de estas formas de comunicación genera un nuevo espacio de interacción – el de la pantalla de un ordenador o de un teléfono celular – en el que media el uso de un artefacto tecnológico y que se lleva a cabo mayormente de manera escrita y sincrónica, lo que produce cambios importantes en el plano de las relaciones interpersonales (NOBLIA, 2009). El guaraní chaqueño, al igual que muchas otras lenguas indígenas de Sudamérica, no ha permanecido al margen de estos procesos.

Los modos en los que los chanés se sirven del castellano y del guaraní chaqueño como recursos para la construcción cotidiana de la identidad pueden contribuir a explicar los complejos procesos de cambio de código o, por el contrario, el uso de un solo código, y estas experiencias comunicativas deben ser vistas como resultado de las actividades sociales de las cuales participan habitualmente los chanés, así como también de las lenguas que se ven implicadas en ellas. La relación entre la lengua y los nuevos modos de comunicación es compleja y problemática, porque la naturaleza mediada de estos intercambios plantea la posibilidad de interactuar con un interlocutor que está físicamente ausente, lo cual posibilita a su vez modos particulares de interacción en los que los participantes marcan y negocian sus posiciones y definen interactivamente su identidad.

Tomaré para ejemplificar esto brevemente un fragmento de conversación proveniente de la red social Facebook, puesto que es uno de los espacios más utilizados para la interacción virtual por los chanés. La interacción se encuentra organizada sobre la base de la alternancia de turnos, conformándose de esta manera pares dialógicos y secuencias interaccionales. Esto permite organizar los intercambios entre los interlocutores marcando

el papel de cada uno de ellos en la interacción. En la conformación de los turnos, sin embargo, pueden advertirse ciertas rupturas y superposiciones propias de la naturaleza del canal que se utiliza para este tipo de interacciones en el que participan diferentes personas casi de manera simultánea. Esto lleva a su vez a realizar una lectura particular de estos textos, que implica identificar de antemano los interlocutores que forman parte del intercambio dialógico, así como la forma en la que se articulan los turnos y las secuencias discursivas:

Cuadro 1 – Fragmento de conversación bilingüe en la red social Facebook

<p>Publicación inicial</p>	<p>1A: <i>Puama opaete peara...!!</i> Muy bs días a todosss..!!</p>
<p>Comentarios a la publicación inicial</p>	<p>2B: Las primerass palabras q kieren decir?? 3C: Puma 4B: Creo pensar q esta escrito en idioma chane? Quechua? Mataco? No lo se pero es lindo aprender de nuestra cultura 5A: Es Chane...la lengua materna..el idioma es part d nuestra identidad...hay q conservarlas...!! 6B: Si si exactooo q no se pierdan las costumbres, costumbre de nuestroo aguarayy saludos desde bsas 7A: Lo que está en castellano es traducción de la primera frase 8B: Q significan esas palabras 9D: Me lo enseñas? 10B: Si x favorr da clases ja 11E: <i>Erei...</i> 12E: Bueno...jjjja...igualmente amiga... ☺ 13 F: <i>Caruma...</i></p>

Fuente: Morando (2021, p. 281-282)

Aquí pueden observarse claramente algunas fórmulas comunes de salutación que se corresponden con el discurso oral y actúan como disparador de las conversaciones y estructurador de los turnos de habla: [*Puama opaete peara*] ('Buenos días a todos') (1A), [*Caruma*] ('Buenas tardes') (13F). También resulta interesante analizar, aunque más no sea brevemente, la forma en la que los distintos recursos verbales son utilizados por los interlocutores a fin de indexar sus posiciones, especialmente con respecto a la pertenencia étnica. En este caso, la utilización inicial de la lengua indígena suscita una serie de respuestas. Mientras que algunos interlocutores (C y F) corresponden al saludo publicado en la lengua indígena, otros reaccionan con una cierta sorpresa y curiosidad aventurando en algunos casos de qué lengua se trata e incluso pidiendo a la interlocutora A que dé clases: [Creo pensar q esta escrito en idioma chane? Quechua? Mataco? No lo se pero es lindo aprender de nuestra culturaa], [me lo enseñas?], [si x favorr da clases

ja]. En respuesta a esto, la interlocutora A responde en qué lengua está escrito el mensaje y deja explícito que la lengua es parte de la identidad y como tal debe ser “conservada”.

El estudio del bilingüismo en estos contextos comunicativos puede aportar datos sobre las nuevas formas en las cuales las prácticas comunicativas y las ideologías lingüísticas intervienen en los procesos de posicionamiento individual, social y étnico, lo cual nos ofrece un terreno analítico fecundo para el estudio del uso de ambas lenguas, sus dominios de empleo y asimismo los factores que inciden en la elección de una u otra de acuerdo con el contexto y un conjunto de ideologías que configuran el empleo de determinadas prácticas comunicativas como indicadores de identidad.

7 Reflexiones Finales

Este trabajo comenzó señalando que el caso chané resulta particularmente interesante para considerar el problema del bilingüismo y la diglosia debido a que a lo largo de la historia este grupo atravesó un doble proceso de quiebre lingüístico. En términos de Siguán y Mackey (1986), podríamos decir que la situación de bilingüismo actual entre los chanés obedecería a dos factores históricos principales. Por un lado, debido a un proceso de expansión de un pueblo sobre un territorio en el que se hablaban otras lenguas – esto es, el avance tupí-guaraní hacia el piedemonte andino que se produjo a partir del siglo XVI, proceso mediante el cual estas bandas se integraron con población de origen chané-arawak imponiéndose la lengua de los primeros. Pero, a la vez, por otro lado, como consecuencia del avance del frente colonizador principalmente durante el período colonial, se impuso sobre esta población el castellano como instrumento de comunicación formal.

He pretendido aquí describir etnográficamente algunos de los usos e ideologías chanés acerca de la lengua indígena y del castellano, como así también de sus relaciones diversas y contextuales con el posicionamiento social, la definición étnica y las prácticas comunicativas. Habida cuenta de la situación sociolingüística chané en diversos contextos, podríamos describir este caso como un caso de bilingüismo con diglosia ya que nos encontramos en el campo con un panorama que devela que los chanés son, hoy en día, mayormente bilingües en castellano y en guaraní chaqueño y que cada una de estas lenguas es utilizada cotidianamente en distintas situaciones y asociada con determinados contextos sociales (escuela, misa, culto, actividades laborales, entre otros). Debido a las crecientes presiones del frente criollo, lo cierto es que el uso del castellano se consolida cada vez más en ciertos ámbitos específicos en los que su uso resulta ya inevitablemente indispensable; esto resulta claro, por ejemplo, en el caso de lo escolar/académico.

Ahora bien, lo cierto es que, como consecuencia de la coyuntura histórica particular de la región, en los poblados chanés no sólo conviven personas de origen étnico chané sino también de otras parcialidades étnicas – ava, isoseño, simba – que hablan distintas variantes del guaraní chaqueño. A pesar de una ampliamente demostrada “unidad dialectológica” entre las distintas variantes de esta lengua (DIETRICH, 1986; GUSTAFSON, 2014) y, si bien no podemos decir que una de las variantes detente necesariamente una posición de mayor codificación o estandarización, los elementos distintivos que los

diferencian se traducen ciertamente en determinados posicionamientos identitarios. Esta situación se complejiza aún más si tenemos en cuenta el hecho de que la lengua no es el único factor a partir del cual se construye el reconocimiento identitario frente a estas otras parcialidades étnicas, sino que en ello también intervienen otros factores, principalmente la trayectoria etnohistórica de cada grupo familiar particular. Inclusive, siguiendo el planteo de Gal y Woolard (1995) podríamos decir que en este caso las adscripciones étnicas marcan “categorías culturales de comunicación” ya que estas variantes de la lengua guaraní habladas son conceptualizadas no como “variantes” sino como “lenguas”, “idiomas” o *ñee* diferentes.

Lo que se observa, en definitiva, es una comunidad de habla heterogénea y dinámica en la que se vislumbra una coexistencia compleja de prácticas y usos lingüísticos relacionados con un conjunto determinado de factores históricos, sociales, políticos, parentales, religiosos, étnicos y económicos. Podemos decir, entonces, que, como cualquier práctica social, las prácticas comunicativas están estrechamente relacionadas con variables en función de las cuales los miembros de la comunidad de habla construyen ideologías lingüísticas que median entre lo social y las formas de habla. Las actitudes individuales y colectivas hacia el castellano y el guaraní chaqueño constituyen pues un factor importante para comprender la dinámica específica de la situación de contacto intercultural que existe entre los chanés y los mecanismos más generales de la socialización, la organización sociopolítica o los procesos locales de construcción de la identidad étnica.

Si bien algunos contextos nos revelaron un empleo fluido pero de ambas lenguas – por ejemplo, las celebraciones religiosas –, en otros ámbitos logré identificar un cruce más problemático entre bilingüismo y sociabilidad: así, en líneas generales, comprobé que, tanto en la práctica cotidiana como en la ideología, el uso del chané predomina en el seno de las familias más vinculadas con la tradición cacical –por tanto autopercibidas e incluso percibidas usualmente por los demás como “puras”–, así como el castellano prima en la rutina comunicacional cotidiana de aquellas otras familias que poseen un mayor contacto con el universo criollo. En efecto, los matices que revela la práctica bilingüe y los grados de competencia comunicativa que cada hablante posee en la lengua indígena y en castellano permite abrir el juego al estudio antropológico de las nuevas formas en las cuales las prácticas comunicativas y las ideologías lingüísticas intervienen en los procesos de posicionamiento individual, social, político, identitario y/o étnico.

Agradecimientos

Agradezco al Dr. Diego Villar por los comentarios a las versiones preliminares de este trabajo, así como a los evaluadores anónimos y al equipo editorial de la revista por la revisión exhaustiva de las informaciones presentadas. Reconozco también a todos aquellos que me acogieron desinteresadamente y me brindaron su apoyo en las comunidades chanés de la provincia de Salta en las que he realizado trabajo de campo desde el año 2012. La investigación de la cual han sido producto estos datos fue financiada por medio de una beca doctoral y postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

Referencias

- ADMIRAAL, Femmy. **Taal en Socialisatie Spaans en Guaraní in Isoso, Bolivia**. 2006. 96f. Tesis (Doctorado) – Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, 2006.
- AIKHENVALD, Alexandra. The Arawak language family. *In*: DIXON, Robert; AIKHENVALD Alexandra (ed.). **The Amazonian languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 65-106.
- ALTMAN, Agustina. Historia y conversión: el evangelio entre los mocoví del Chaco Austral. **Runa**, Buenos Aires: FFyL-UBA, v. 32, n. 2, p. 127-143, 2011.
- BORTON, Laureano *et al.* Una aproximación a las ideas y supuestos sobre el sujeto de aprendizaje en situaciones de interculturalidad. *In*: HIRSCH, Silvia; SERRUDO, Adriana (Comp.). **La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas**. Buenos Aires: Noveduc Libros, 2010. p. 197-222.
- BOSSERT, Federico. Los chané a través del Gran Chaco. **Suplemento Antropológico**, Asunción: CEADUC, v. 43, n.1, p. 283-338, 2008.
- BOSSERT, Federico; COMBÈS, Isabelle; VILLAR Diego. La guerra del Chaco entre los chané e isoseños del Chaco occidental. *In*: RICHARD, Nicolas (ed.). **Mala guerra. Los indígenas en la guerra del Chaco (1932-1935)**. Asunción: Museo del Barro, 2008. p. 203-233.
- BRIGGS, Charles. **Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research**. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- CERIANI CERNADAS, César. Conflicto sociorreligioso y representaciones simbólicas entre Tobas Mormones y Evangélicos. **Avá**, Posadas: UNAM, v. 7, p. 45-69, 2005.
- CERIANI CERNADAS, Cesar; Silvia CITRO. El movimiento del evangelio entre los tobas del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica. *In*: GUERRERO JIMÉNEZ, Bernardo (ed.). **De indio a hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina**. Iquique: Ediciones Campvs, 2005. p. 111-170.
- CERNO, Leonardo. Géneros de tradición oral en comunidades rurales de Corrientes. Etnografía, clasificación, documentación. **Suplemento Antropológico**, Asunción: CEADUC, v. 46, n. 1, p. 203-300, 2011.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Massachusetts: MIT Press, 1965.
- CICCONE, Florencia. Multilingüismo, prácticas lingüísticas y situación de la lengua tapiete en el Gran Chaco argentino y boliviano. *In*: MESSINEO, Cristina; HECHT, Ana Carolina (ed.). **Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad (socio) lingüística en la Argentina y países limítrofes**. Buenos Aires: EUDEBA, 2015. p. 108-125.
- CICCONE, Florencia. Géneros discursivos persistentes y emergentes en tapiete (tupí guaraní): formas de habla y cambio lingüístico en una lengua minoritaria. **REA**, Salamanca, Universidad de Salamanca, v. 32, p. 171-188, 2016.
- CICCONE, Florencia; HIRSCH, Silvia. La incidencia de los materiales didácticos en los procesos de recuperación de la lengua: una experiencia en la comunidad tapiete de Salta. *In*: TISSERA DE MOLINA, Alicia; ZIGARÁN, Julia (ed.). **Lenguas: Investigaciones y experiencias**. Salta: Universidad Nacional de Salta – CEPIHA, 2010. p. 239-249
- COFFACI DE LIMA, Edilene; CÓRDOBA, Lorena (ed.). **Os outros dos outros: relações de alteridade na etnologia sul-americana**. Curitiba: EDUFPR, 2011.
- COMBÈS, Isabelle. **Etno-historias del Isoso: Chané y chiriguano en el Chaco boliviano (siglos XVI-XX)**. La Paz: IFEA, 2005.
- COMBÈS, Isabelle. De Sanandita al Itiyuro: los chanés, los chiriguano (¿y los tapietes?) al sur del Pilcomayo. **Indiana**, Berlín, IAI, v. 24, p. 259-289, 2007.

- COMBÈS, Isabelle; SAIGNES, Thierry. Chiri-guana: nacimiento de una identidad mestiza. *In*: RIESTER, Jürgen (ed.). **Chiriguano**. Santa Cruz de la Sierra: APCOB. 1995. p. 25-221.
- COMBÈS, Isabelle; VILLAR, Diego. Aristocracias chané. "Casas" en el Chaco argentino y boliviano. **Journal de la Société des Américanistes**, París, Société des américanistes, v. 90, n. 2, p. 63-102, 2004.
- COMBÈS, Isabelle; VILLAR, Diego. Os mestiços mais puros. Representações chiriguano e chané da mestiçagem. **Mana**, Rio de Janeiro, PPGAS-UFRJ, v. 13, n. 1, p. 41-62, 2007.
- CONTINI, Lavinia. El "culto-fiesta" entre los wichí del chaco argentino. **Mundo de Antes**, Tucumán, UNT, v. 9, p. 227-251, 2015.
- CÓRDOBA, Lorena y Federico BOSSERT. El trabajo indígena en economías de enclave. Una visión comparativa (barracas caucheras e ingenios azucareros, siglos XIX y XX). *In*: CÓRDOBA, Lorena; BOSSERT, Federico; RICHARD, Nicolas (ed.). **Capitalismo en las selvas. Enclaves industriales en el Chaco y la Amazonía indígenas (1850-1950)**. San Pedro de Atacama: Ediciones del Desierto, 2015. p. 111-128.
- DÉLÉAGE, Pierre. **Le chamanisme sharanahua**: enquête sur l'apprentissage et l'épistémologie d'un rituel. 2005. 720f. Tesis (Doctorado) – Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), París, 2005.
- DESCOLA, Philippe. **La nature domestique**: symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar. París: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1986.
- DIETRICH, Wolf. **El idioma chiriguano**: Gramática, textos, vocabulario. Madrid: Cultura Hispánica, 1986.
- DOMÍNGUEZ, María Eugenia. Sons, Ritual e História Indígena no Oeste do Chaco. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, UFSC, v. 20, n.1, p. 45-66, 2018.
- DORIAN, Nancy. The problem of the semi-speaker in language death. **International Journal of the Sociology of Language**, Boston, De Gruyter, v. 12, p. 23- 32, 1977.
- DREIDEMIE, Patricia. **Estrategias discursivas de persistencia cultural**: (dis)continuidad del quechua en el "habla mezclada" de migrantes bolivianos en Buenos Aires. 2006. 320f. Tesis (Maestría) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.
- FERGUSON, Charles. Diglossia. **Word**, Nueva York, ILA, v. 15, p. 325-340, 1959.
- FISHMAN, Joshua. Who speaks what language to whom and when. **La Linguistique**, París, PUF, v. 2, p. 67-88, 1965.
- GAL, Susan; WOOLARD, Kathryn. Constructing languages and publics: Authority and representation. **Pragmatics**, Filadelfia, IPrA, v. 5, n. 2, p. 129-138, 1995.
- GARCÍA, Miguel. El evangelismo wichí de uno y otro lado del límite étnico. **Ciencias Sociales y Religión**, Campinas, Unicamp, v. 4, n. 4, p. 105-123, 2002.
- GUMPERZ, John; HYMES, Dell. **Directions in Sociolinguistics**: The Ethnography of Communication. Nueva York: Basil Blackwell, 1972.
- GUSTAFSON, Bret. Guaraní. *In*: CREVELS, Mily; MUYSKEN, Pieter (ed.). **Lenguas de Bolivia**. La Paz: Plural Editores, 2014. Tomo 3. Oriente. p. 307-368.
- HECHT, Ana Carolina. De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). **Cuadernos Interculturales**, Valparaíso, UV, v. 4, n. 6, p. 93-113, 2006.
- HECHT, Ana Carolina. **Todavía no se hallaron hablar en idioma**: procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina). Munich: Lincom Europa, 2010.

- HIRSCH, Silvia. The emergence of political organizations among the Guaraní Indians of Bolivia and Argentina: a comparative perspective. *In*: LANGER, Erik; MUÑOZ, Elena (ed.). **Contemporary Indigenous Movements in Latin America**. Washington: Scholarly Resources Inc, 2003. p. 81-101.
- HIRSCH, Silvia. **El pueblo tapiete de Argentina**: historia y cultura. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2006.
- HIRSCH, Silvia; ALBERICO, Angélica. El don de la palabra: un acercamiento al arte verbal de los guaraní de Bolivia y Argentina. **Anthropos**, Sankt Augustin, Anthropos Institut, v. 91, n. 1-3, 125-137, 1996.
- HIRSCH, Silvia; SERRUDO, Adriana. La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. *In*: HIRSCH, Silvia; SERRUDO, Adriana (Comp.). **La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina**: identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc Libros, 2010. p. 17-44.
- HYMES, Dell. Competence and performance in linguistic theory. *In*: HUXLEY, Renira; INGRAM, Elisabeth (ed.). **Acquisition of languages**: models and methods. Nueva York: Academic Press, 1971. p. 3-23.
- INDEC. **Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) – Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001**. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina, 2004-2005.
- LANGER, Erick. Misiones franciscanas y trabajadores chiriguano: colonización, aculturación y mano de obra indígena en el sudeste de Bolivia. *In*: RIESTER, Jürgen (ed.). **Chiriguano**: Pueblos indígenas de las tierras bajas de Bolivia. APCOB: Santa Cruz de la Sierra, 1995. p. 255-287.
- LANGER, Erick. La experiencia chiriguana en la guerra del Chaco y la destrucción de las misiones franciscanas. *In*: RICHARD, Nicolas (ed.). **Mala guerra**: los indígenas en la guerra del Chaco (1932-1935). Asunción: Museo del Barro, 2008. p. 235-250.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Histoire de Lynx**. París: Plon. 1991.
- LOWREY, Kathleen. Witchcraft as a metaculture in the Bolivian Chaco. **Journal de la Société des Américanistes**, [s.l.], v. 93, n. 2, p. 121-152, 2007.
- MAGRASSI, Guillermo. El complejo chiriguano-chané. *In*: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS. **Censo Indígena Nacional (Provincias de Chaco, Formosa, Jujuy, Misiones, Salta y Santa Fe)**. Buenos Aires: Ministerio del Interior, 1968. v. 2. p. 23-60.
- MESSINEO, Cristina. **Arte verbal qom**: consejos, rogativas y relatos de El Espinillo (Chaco). Buenos Aires: Rumbo Sur, 2014.
- MÉTRAUX, Alfred. La sécularisation des Missions Franciscaines du Chaco Bolivien. **Journal de la Société des Américanistes**, París, Société des Américanistes, v. 21, n. 2, p. 420-422, 1930.
- MÉTRAUX, Alfred. Tribes of the Eastern Slopes of the Bolivian Andes. Chiriguano and Chané. *In*: STEWARD, Julian (ed.). **Handbook of South American Indians**. Washington: Smithsonian Institution, 1948. v. 3. p. 465-485.
- MORANDO, María Agustina. Bilingüismo y organización social en la comunidad chané de Tuyunti (departamento General San Martín, provincia de Salta). **Suplemento Antropológico**, Asunción, Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica de Asunción (CEADUC), v. 50, n. 2, p. 257-335, 2015.
- MORANDO, María Agustina. **Ñande ñee jekove**. Lengua y praxis social entre los chanés del Noroeste Argentino. Cochabamba: Itinerarios, 2021.

- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 2012 [1998].
- NOBLIA, María Valentina. Modalidad, evaluación e identidad en el chat. **Discurso & Sociedad**, UC, v. 3, n. 4, p. 738-768, 2009.
- NORDENSKIÖLD, Erland. **La vida de los indios. El Gran Chaco (Sudamérica)**. La Paz: APCOB/Plural, 2002 [1912].
- NORDENSKIÖLD, Erland. **Indios y blancos en el Nordeste de Bolivia**. La Paz: APCOB/Plural, 2003 [1922].
- PALAVECINO, Enrique. Algunas informaciones de introducción a un estudio sobre los chané. **Revista del Museo de La Plata**, La Plata, UNLP, v. 4, p. 117-131, 1949.
- PETZ, Ivanna. Pueblos Originarios, Estados Provinciales y Educación. Un análisis comparativo en Salta y Formosa. La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. identidades, lenguas y protagonistas. *In*: HIRSCH, Silvia; SERRUDO, Adriana (Comp.). **La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina**: identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc Libros, 2010. p. 45-70.
- ROCCA, Manuel. Los chiriguano-chané. **América Indígena**, México, UNAM, v. 33, n. 3, p. 743-756, 1973.
- SAIGNES, Thierry. **Historia del pueblo chiriguano (compilación, introducción y notas: Isabelle Combès)**. La Paz: IFEA/Plural, 2007.
- SIGUÁN, Miguel; MACKEY, William Francis. **Educación y bilingüismo**. Madrid: Santillana, 1986.
- SILVERSTEIN, Michael. Language structure and language ideology. *In*: CLYNE, Paul; HANKS William; HOFBAUER, Carol. **The elements: a parasesion on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society-University of Chicago, 1979. p. 193-247.
- SUSNIK, Branislava. **Chiriguanos I: Dimensiones etnosociales**. Asunción: Museo Andrés Barbero, 1968.
- THOMASON, Sarah. **Language contact: an introduction**. Washington: Georgetown University, 2001.
- VILLAR, Diego. Repensando el complejo cultural chiriguano-chané. *In*: COMBÈS, Isabelle (ed.). **Definiciones étnicas, organización social y estrategias políticas en el Chaco y la Chiquitanía**. Lima: IFEA/SNV/El País, 2006. p. 205-244.
- VILLAR, Diego. La religión del monte entre los chané. **Suplemento Antropológico**, Asunción, CEADUC, v. 46, n. 1, p. 151-201, 2011.
- VILLAR, Diego; Federico BOSSERT. Máscaras y muertos entre los chané. **Separata**, Rosario, UNR, v. 14, n. 9, p. 12-33, 2014.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **From the enemy's point of view: humanity and divinity in an amazonian society**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- WALLIS, Cristóbal. Discurso y realidad de la educación intercultural bilingüe en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta. ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública? *In*: HIRSCH, Silvia; SERRUDO, Adriana (Comp.). **La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina**: identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc Libros, 2010. p. 149-173.
- WRIGHT, Pablo. 'Ser católico y Ser evangelio'. Tiempo, historia y existencia en la religión toba. **Anthropológicas**, Recife, PPGA-UFPE, v. 132, p. 61-81, 2003.
- ZIMMERMANN, Klaus. El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias. *In*: TERBORG, Roland; GARCÍA LANDA, Laura (Comp.). **Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI**. México: Universidad Nacional de México, 2006. p. 501-524.

María Agustina Morando

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas, Licenciada en Ciencias Antropológicas y Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Actualmente se desempeña como becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Argentina (IICS/CONICET-UCA). Es miembro del Centro de Investigaciones Históricas y Antropológicas (Bolivia), de la Asociación Paraguaya de Antropología (Paraguay), de la International Society for Folk Narrative Research (Estonia) y de la Société des Américanistes (Francia). Trabaja sobre temas vinculados a la etnografía, la etnohistoria y la lengua de los chanés del Noroeste Argentino (departamento San Martín, provincia de Salta) donde llevó a cabo sus principales campañas de campo.

Endereço profissional: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales (IICS/UCA-CONICET), Av. Alicia Moreau de Justo 1600 (C1107AFF, C1107 AFF), Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

E-mail: agustinamorando@uca.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2867-3173>

Como referenciar este artigo:

MORANDO, María Agustina. Diglosia y Bilingüismo entre los Chanés: una Reflexión Crítica. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e79116, p. 208-232, janeiro de 2022.

A “imagem do povo”: representatividade e multiplicidade nas (cosmo)políticas Yanomami¹

Leon Terци Goulart¹

¹Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir as formas pelas quais os Yanomami de Maturacá (São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, Noroeste da Amazônia Brasileira) (re)conhecem as ações das diferentes posições políticas locais: suas associações e os chefes ou “lideranças tradicionais”. A partir de etnografia sobre a participação desse grupo na elaboração de um projeto de turismo que envolve diversos agentes externos, a proposta, aqui, é tecer hipóteses e refletir sobre essas formas políticas como modos de relacionalidade específicos para o trato com o exterior em uma rede de relações interétnicas, quando a ideia de representatividade parece assumir um sentido próprio. Assim, pretendo indicar alguns caminhos possíveis para se pensar as conexões entre cosmopolítica e representatividade nesse contexto a partir do conceito *yanomami* de imagem, *utupë*.

Palavras-chave: Amazônia. Yanomami. Relações Interétnicas. Cosmopolíticas. *Utupë*.

“Image of the people”: representativeness and multiplicity on Yanomami’s cosmopolitics

Abstract

This paper proposes to discuss the ways in which the Yanomami of Maturacá (São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, northwestern Brazilian Amazon) understand the actions of the local politic positions, their associations and the headmen or traditional leaders. Based on an ethnography about this group’s participation in the elaboration of a tourism project, that also involves several external agents, the objective, here, is to weave hypotheses and to reflect on these political forms as specific relational modes to deal with the outside within a network of interethnic relations, when the idea of representativeness seems to assume a particular meaning. Therefore, I intend to propose some possible ways to approach the connections between cosmopolitics and representativeness in this context through the *yanomami* concept of image, *utupë*.

Keywords: Amazon. Yanomami. Interethnic Relations. Cosmopolitics. *Utupë*.

¹ Este artigo consiste em parte revisada, porém pouco modificada, de um dos capítulos de minha dissertação de mestrado (GOULART, 2020), intitulada “Os Yanomami e o Projeto Yaripo: transformações e turismo em Maturacá”, e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), processo número 1758456.

Recebido em: 11/12/2020

Aceito em: 17/03/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

O objetivo deste artigo é discutir as formas pelas quais os Yanomami da região de Maturacá (município de São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas, Noroeste da Amazônia brasileira) (re)conhecem as ações das diferentes posições políticas locais, os membros das suas associações e os *pèriomi* (chamados, em português, de *chefes*, *lideranças tradicionais* ou *tuxáuas*). Longe de procurar esgotar o tema, tanto empírica como teoricamente, a proposta é tecer reflexões iniciais sobre essas posições enquanto modos de relacionalidade específicos para o trato com o exterior, que compreendem uma noção de representatividade própria à sociocosmologia *yanomami*. Isso posto, a partir dos dois meses em que acompanhei as diretorias das duas associações locais – a Associação Yanomami do Rio Cauaburis e Afluentes (AYRCA) e a Associação das Mulheres Yanomami Kumirâyōma (AMYK) – em seus trabalhos cotidianos e em suas relações com as “lideranças tradicionais”, sobretudo no que diz respeito à elaboração de um projeto de turismo na região e ao combate ao garimpo ilegal, pretendo indicar alguns caminhos possíveis para se pensar as conexões entre cosmopolítica e representatividade nesse contexto a partir do conceito *yanomami* de imagem, *utupë*. O argumento central traçado aqui consiste em uma hipótese inaugural elaborada após minha primeira experiência em Maturacá, hipótese que, certamente, será revisitada e verificada a partir de maior aprofundamento etnográfico. Trago, inicialmente, uma descrição da região e do momento abordado pela etnografia para, em seguida, apresentar as associações e desenvolver a reflexão aqui proposta.

O termo ‘Yanomami’ remete a uma família linguística amazônica composta de pelo menos quatro línguas (Sanima, Ninam, Yanōmami e Yanomam), subdivididas em diversos dialetos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 553). Sua população total é de, aproximadamente, 38.200 pessoas, sendo 26.780 no Brasil² e 11.431 na Venezuela³, compondo entre 400 e 500 comunidades (KELLY, 2017, p. 180). O etnônimo *Yanonami* é o termo de autodesignação utilizado em Maturacá; já o idioma local é uma variação da língua *Yanōmami*. Assim, empregarei o termo “Yanonami” para me referir especificamente aos grupos que compõem o conjunto regional de Maturacá; em contrapartida, utilizarei a expressão “Yanomami” para designar esse povo em escala mais ampla.

Maturacá pode corresponder, tanto para quem é de fora como para os Yanomami, a um termo genérico para designar todas as comunidades que se situam nas proximidades

² De acordo com levantamento demográfico não oficial realizado em 2019 pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SEAI).

³ Segundo pesquisa do Instituto Nacional de Estadística (INE), Venezuela, feito em 2011.

das duas margens do canal de mesmo nome e no sopé da Serra do Padre (*Opota*, em *yanomami*), onde vivem cerca de 1.700 pessoas⁴ em pouco mais de duzentos grupos domésticos (*yahi*). Há na região a presença da Missão Salesiana Nossa Senhora de Lourdes, desde 1954; do 5º Pelotão Especial de Fronteira (Exército Brasileiro), desde 1989; do Polo Base de Saúde de Maturacá, vinculado ao Distrito Sanitário Indígena Yanomami (DSEI-Y); e três escolas da rede pública de ensino. Segundo os Yanomami, as oito comunidades atuais (Maturacá, Ariabú, União, Auxiliadora, Beira-Rio, Santa Maria, Vila Alta e Cupuaçu) se formaram a partir de sucessivas fissões de um único grupo que migrou, em meados dos anos de 1950, das proximidades do igarapé Cuiabixi (*Masiripiwëi*), no sopé do Pico da Neblina (serra do Imeri, lado brasileiro da fronteira com a Venezuela), para as adjacências da base missionária. Ademais, Menezes (2010) e Smiljanic (2002) apontam que a fundação da missão Nossa Senhora de Lourdes também constituiu um polo de atração para a incorporação, às comunidades mencionadas, de pequenos grupos circundantes. Assim, a composição atual de Maturacá decorre de divisões subsequentes de uma única comunidade de antepassados aliadas à incorporação de outros grupos que orbitavam essa parte do território.

O garimpo de ouro é tema vigente na história recente da relação dos Yanomami com a sociedade brasileira⁵, e o quadro catastrófico produzido pela exploração mineral em suas terras impulsionou a mobilização a favor da demarcação de seu território nos moldes da legislação nacional⁶. Em Maturacá, a mineração ilegal⁷ é uma questão presente até hoje no cotidiano dos Yanomami, e a atividade ainda ocorre de maneira acentuada na região de fronteira entre o Brasil e a Venezuela. O acesso ao local por garimpeiros procedentes do Brasil se dá por meio de deslocamentos (fluviais e terrestres) pelo território *yanomami*. Desse modo, essas pessoas navegam clandestinamente pelos rios transportando seus mantimentos e ferramentas. Além disso, costumam se aproveitar da necessidade dos Yanomami em adquirir dinheiro para a compra de alimentos e produtos manufaturados e os contratam como carregadores. Estes são, em sua maioria, jovens *yanomami* que realizam o trabalho de transportar os pertences dos garimpeiros por um percurso na floresta de até dez dias de caminhada. Para tal, segundo me relataram, os Yanomami recebem entre sete e doze gramas de ouro para o transporte de uma carga de até quarenta e cinco quilos cada. O ouro recebido pode ser vendido nos próprios estabelecimentos comerciais da região ou na sede do município de São Gabriel da Cachoeira. Como indicarei mais adiante, o envolvimento com a garimpagem trouxe muitos conflitos internos às comunidades de Maturacá, sobretudo no que diz respeito à falta de repartição dos recursos e aos problemas impulsionados pela atividade, tal qual o aumento de contaminação por epidemias e a destruição da floresta. Destaco que, atualmente, os Yanomami mantêm posicionamento

⁴ De acordo com levantamento não oficial realizado pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SEAI), em 2017.

⁵ Para uma discussão a respeito das relações entre os Yanomami e os brancos, *napë*, bem como para uma análise do estatuto de alteridade atribuído aos últimos, ver Albert (1992) e Kelly (2005).

⁶ Sobre o tema, ver Albert (2004) e Albert e Le Torneau (2004).

⁷ A Constituição Federal brasileira de 1988 (artigo 231, parágrafo 7º) proíbe, sob qualquer hipótese, a realização do garimpo por não indígenas em territórios demarcados e homologados como *Terras Indígenas*, tal qual ocorre no caso tratado aqui. Estima-se que haja um contingente de mais de vinte mil garimpeiros no território *yanomami* atualmente. Informação disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/05/invasao-em-terra-indigena-chega-a-20-mil-garimpeiros-diz-lider-ianomami.shtml>. Acesso: 9 dez. 2020.

unânime contra o garimpo em seu território, mesmo que ele seja, para alguns, a única fonte de renda possível⁸.

Diante desse cenário e dada a presença do Pico da Neblina na região, *Yaripo* na língua local – ponto com a maior altitude em território brasileiro, com 2.995 metros⁹, sendo, pois, um local bastante procurado para a visita turística (SMILJANIC, 2004) –, a partir dos anos 2000, alguns dos Yanomami passaram a ver o turismo em suas terras como uma oportunidade fundamental para a obtenção de renda em alternativa ao garimpo. Todavia, tal qual ocorreu com a prática garimpeira, o envolvimento inicial com o turismo também potencializou conflitos internos em Maturacá, principalmente quanto à não repartição do dinheiro proveniente da atividade, inicialmente controlada apenas por um morador de Ariabú, como contaram-me os Yanomami¹⁰. Além disso, a iniciativa local de trazer turistas à região sem o respaldo de autoridades do poder público também trouxe desentendimentos entre os indígenas e os órgãos estatais, uma vez que a área compreende a sobreposição de duas figuras jurídicas distintas na legislação brasileira, Terra Indígena (TI) e Unidade de Conservação (UC) – o Parque Nacional do Pico da Neblina, que abrange a região de Maturacá –, cujas supervisões são de responsabilidade, respectivamente, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio)¹¹. Nesse sentido, nos últimos anos, os Yanomami se empenharam em desenvolver um projeto de ecoturismo que se adequasse à regulamentação prevista por esses dois órgãos e que pudesse trazer benefícios econômicos para todas as comunidades da região. Foi assim que surgiu, então, o *Projeto Yaripo*.

Até a etapa que acompanhei, em 2018, o projeto contava com o envolvimento direto de setenta e seis moradores da região de Maturacá, além da participação de uma organização não governamental, o Instituto Socioambiental (ISA), das duas instituições públicas já mencionadas (Funai e ICMBio) e do Exército brasileiro – os *parceiros*, nos termos locais. A proposta ainda se encontra em desenvolvimento, e a visita, que terá um custo e será realizada no formato de expedições compostas por grupos de até dez pessoas, está prevista para ter início nos primeiros meses de 2022. Os Yanomami deverão desempenhar diversos trabalhos remunerados (como os de piloto de barco, guias e cozinheiros) e, além disso, prevê-se o pagamento de um valor, feito pelos turistas, que será destinado a um fundo administrado pela AYRCA¹². O projeto deverá ser gerido pelas duas associações locais e, mediante a interação com as instituições públicas responsáveis pela fiscalização

⁸ Reunidos em assembleia geral da AYRCA no dia 27 de julho de 2019, os Yanomami mantiveram posicionamento unânime contra qualquer forma de mineração em seu território. Informação disponível em: <https://ayrca.files.wordpress.com/2019/09/ata-ayrca-atualizada.pdf>. Acesso: 9 dez. 2020.

⁹ Informação disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-02/ibge-reve-altitudes-de-sete-picos-brasileiros-pico-da-neblina-fica-mais-alto>. Acesso: 28 dez. 2021.

¹⁰ Por sua complexidade, não entrarei em detalhes quanto ao conturbado processo compreendido pelo envolvimento inicial dos Yanomami com o turismo, ou à entrada de turistas ilegais em seu território para visitar o Pico da Neblina, a qual envolvia, inclusive, a participação de órgãos estatais (sobretudo o IBAMA). Sobre esses temas, vale conferir o trabalho de Smiljanic (2004) e o laudo antropológico de Coutinho Júnior (2013), elaborado após encaminhamento da Procuradoria da República no Amazonas em resposta à solicitação da AYRCA para a reinauguração do turismo na região. Ver também Goulart (2020, p. 90-114) para uma síntese desse processo.

¹¹ Não abordarei aqui os detalhes legais do caso brasileiro em relação ao turismo em território indígena e em áreas de preservação ambiental. A respeito do “desafio das sobreposições”, ver Ricardo (2004). Sobre o caso Yanomami, ver Goulart (2020, p. 31-42; 90-113).

¹² Para mais detalhes, ver o Plano de Visita Yaripo. Disponível em: https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/plano_de_visatacao_versao_final_julho2017.pdf. Acesso: 9 dez. 2020.

do território, também é visto localmente como um importante dispositivo para aprimorar a fiscalização de suas terras contra agentes invasores, sobretudo garimpeiros.

Sem aprofundar essa descrição, vale reter aqui que o Projeto Yaripo é pensado pelos Yanomami como uma fonte de renda alternativa ao garimpo ilegal – que também deve ser combatido –, é tratado como um meio para a resolução de antigos conflitos – sejam eles internos à Maturacá ou entre indígenas e órgãos públicos – e apresenta-se como um cenário no qual as interações dos Yanomami com diversas instituições externas estão se aquecendo, sendo a sua elaboração, portanto, um momento privilegiado para se pensar o reconhecimento das ações da AYRCA e da AMYK no diálogo com agentes da sociedade brasileira. Vejamos agora como as associações despontam nesse contexto como dispositivos para o gerenciamento da proposta e, mais que isso, como meios para garantir a visibilidade dos Yanomami nas redes de relações interétnicas.

Figura 1 – Planta de Maturacá¹³



Fonte: Elaborada pelo autor deste artigo

¹³ Este esboço foi elaborado a partir de um desenho realizado em colaboração com Queylon, Nerivaldo e Demetrio, moradores da comunidade de Maturacá.

2 As Associações Yanomami

A AYRCA foi fundada em 1998, sendo a primeira associação *yanomami* criada no Brasil. Segundo Menezes (2010, p. 191), a iniciativa partiu dos Yanomami como uma forma de participar do então crescente movimento político regional impulsionado e disseminado pela criação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Conforme apontou Geraldo Andrello (em comunicação pessoal), a FOIRN foi fundada pelos Tukano, Baniwa, Baré e demais povos do alto rio Negro. De certo modo, os povos Maku e Yanomami sempre ficaram um pouco à margem dessa mobilização, embora as sucessivas diretorias da federação tenham deixado entreaberta uma porta para que esses grupos se aproximassem do movimento indígena regional. De qualquer forma, nem Maku ou Yanomami jamais participaram das diretorias eleitas desde os anos de 1990. Seguramente, isso está relacionado à destreza dos Tukano e de outros povos quanto ao manejo da burocracia dos projetos que se avolumaram na área; afinal, foram os que estudaram com os salesianos desde o começo do século XX – fato que elucida o motivo pelo qual os Yanomami se refiram a eles como *caboclos*. Assim, tudo isso corresponde a uma outra esfera de relações, a dos Yanomami, mais isolados, com os povos a Oeste (Tukano, Baniwa, Baré entre outros) e Leste (Macuxi, Wapixana), mais articulados com parceiros e outros atores externos.

Entretanto, diferente das motivações que impulsionaram a criação da FOIRN – cujo objetivo central era, segundo Andrello (2006), a demarcação de Terras Indígenas da região do rio Negro de forma contínua –, a fundação da AYRCA se relaciona com a reivindicação de direitos relativos à saúde, educação e proteção do território, já que a demarcação da TI Yanomami já havia sido homologada em 1992. Segundo Francisco Xavier, então presidente da AYRCA quando estive em Maturacá, a fundação da associação se deu como uma forma de defesa para os Yanomami: contra mineradores, fazendeiros, pescadores, madeireiros, bem como contra impactos gerados a partir da construção das estradas pelos militares e contra o próprio Estado. A AYRCA representa o conjunto das comunidades Yanomami de Maturacá, além das comunidades de Nazaré, Maiá e Inambú. Os principais mecanismos de mobilização da associação são encontros, reuniões e, especialmente, as assembleias anuais. As assembleias constituem momentos em que moradores de todas as comunidades se reúnem, contando com a presença de autoridades e representantes não indígenas – como membros do DSEI-Y, Funai, ISA e Exército –, para realizar discussões internas às comunidades, dialogar sobre projetos ligados à gestão territorial e realizar reivindicações diante das instituições estatais (MENEZES, 2010, p. 191).

Segundo as disposições previstas no estatuto social da associação¹⁴, a gestão da AYRCA é atualmente estruturada a partir de uma diretoria executiva, um conselho fiscal e uma coordenadoria de programas e projetos – sendo que a coordenadoria foi criada em 2019 devido às demandas relacionadas ao Projeto Yaripo, como apontarei a seguir. A diretoria executiva é composta de seis membros, sendo o presidente e um vice, dois secretários e dois tesoureiros; o conselho fiscal é formado por cinco membros; e, finalmente, a coordenadoria de programas e projetos é integrada por três membros. Cada um desses

14 Informação disponível em: https://ayrca.files.wordpress.com/2019/09/estatuto_ayrca_final.pdf. Acesso: 9 dez. 2020.

três órgãos é eleito por meio de votações independentes durante as assembleias gerais, e todos os mandatos têm quatro anos de duração, sendo que para a diretoria executiva é permitida a recondução somente uma vez e para os demais órgãos é facultada a reeleição sem limites preestabelecidos. Embora a possibilidade de remuneração dos dirigentes seja prevista pelo estatuto, até o presente momento a AYRCA não conta com funcionário remunerado, e os trabalhos são realizados voluntariamente. A associação também possui um endereço digital¹⁵ criado recentemente, em setembro de 2019.

A sede da associação é localizada entre as duas comunidades maiores (Ariabú e Maturacá, ver Figura 1) e foi instituída em 2015, após doação feita pelo DSEI-Y da antiga construção que funcionava como posto de saúde. Contudo, as assembleias costumam ser realizadas no prédio da Missão, uma vez que, além de possuir pouca infraestrutura, a sede da associação não comporta grande número de pessoas. Durante minha estadia nesse espaço, pude presenciar e participar do encontro anual de planejamento do Projeto Yaripo, de algumas reuniões das diretorias das associações, de reuniões de professores, do encontro das mulheres da AMYK para catalogação de artesanatos, e de uma pequena reforma financiada pela Funai. Além disso, a sede da associação é um ponto bastante procurado para as pessoas se comunicarem, via radiofonia, com outras federações e associações indígenas ou com parentes que moram em outras comunidades da região.

O reconhecimento, pelos Yanomami, da associação como frente de diálogo com agentes externos depende, segundo Xavier, da manutenção do que chamam de *movimento*, que parece consistir na regularidade e na eficiência do atendimento às reivindicações feitas pela AYRCA frente ao Estado ou a outras instituições da sociedade nacional. Ainda de acordo com ele, as articulações referentes ao Projeto Yaripo foram capazes de intensificar esse movimento, já que, além de já terem captado investimentos em infraestrutura para a sede, possibilitaram “viagens de representação”, que fazem parte de um plano para divulgar o projeto e oferecer oficinas de capacitação para os Yanomami envolvidos. Desse modo, as mobilizações e a entrada de um certo fluxo de recursos trouxeram, conforme apontou Xavier, maior diálogo da associação com as outras comunidades próximas representadas por ela (como Nazaré, Maiá e Inambú):

Por isso a maioria do povo dessas comunidades está a favor do projeto, porque tem muito movimento na associação agora. Antes tava parado, não tinha como dialogar com parceiros de fora. Hoje tem diálogo e essas comunidades reconhecem a importância da AYRCA. Quem representa a associação está sozinho, mas a imagem do povo está com ele. Se ficar parado, o povo fica sozinho. (Francisco Xavier Figueiredo, morador de Ariabú e ex-presidente da AYRCA, março de 2018)

Se por um lado a fala de Xavier parece ressaltar e enaltecer os feitos e as conquistas da então diretoria da associação, por outro também indica as noções e as expectativas locais do que almejam auferir por meio da AYRCA, quer sejam captação de recursos junto aos parceiros e outras instituições – estatais e não governamentais – para atender às demandas locais quanto à saúde e à educação, além do desenvolvimento de projetos, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida dos Yanomami; formas de garantir a “representação” da população Yanomami do Amazonas em espaços de diálogo com

¹⁵ A saber: <https://ayrca.wordpress.com/>. Acesso: 9 dez. 2021.

agências do Estado e outras organizações indígenas; e, finalmente, para reforçar e atualizar as alianças estabelecidas entre as comunidades que compõem a associação.

Para o gerenciamento do projeto de ecoturismo, além da figura do “Coordenador do Projeto”, criada em 2016 e então ocupada por Salomão Mendonça Ramos, previa-se a formação do “Conselho Yaripo”, composto de membros da associação das mulheres, lideranças e professores, cujo propósito seria fiscalizar e auxiliar os trabalhos do coordenador e da diretoria executiva da AYRCA em relação ao turismo. Nesse sentido, em recente reformulação do estatuto social da AYRCA, durante assembleia geral em julho de 2019, optou-se pela criação da já mencionada “Coordenadoria de Programas e Projetos”, cujos primeiros membros já foram eleitos. A coordenadoria seria formada por três pessoas, cabendo às mesmas eleger uma dentre elas para ser o “Coordenador Geral” – posição ocupada atualmente por Valdemar Pereira Lins, morador da comunidade de Maturacá.

Embora a AYRCA seja apontada pelos Yanomami como o principal dispositivo responsável pelo gerenciamento do Projeto Yaripo, há ainda uma outra frente de atuação política que busca seu espaço no palco interétnico: a associação das mulheres, AMYK, que foi consolidada mais recentemente e se encontrava, em 2018, em seu primeiro mandato. Criada em junho de 2015, a associação foi idealizada, segundo a atual presidenta, Floriza da Cruz Pinto, a partir de sua experiência pessoal como primeira mulher a compor uma diretoria eleita da AYRCA, como secretária. Tal experiência a colocou em contato com o Departamento de Mulheres da FOIRN, ao qual solicitaram e receberam auxílio e assessoria para a criação de uma associação local das mulheres *yanomami*, que, no início, foi motivada para a difusão e comercialização do artesanato feito por elas, principalmente a cestaria. Apesar de o movimento indígena associativo da região ter passado a contar com uma associação exclusivamente de mulheres apenas em um período recente, é necessário mencionar que elas já realizavam trabalhos assalariados (como professoras, ou tradutoras e técnicas no posto de saúde, por exemplo) e já haviam ocupado cargos na AYRCA, tal qual a experiência de Floriza.

Segundo Ferreira (2017), a criação da AMYK se deu com apoio da AYRCA: em meados de 2014, após os primeiros contatos do então presidente, Valdir, com representantes do ISA, ele percebeu que a existência de uma associação local de mulheres ajudaria a própria AYRCA em processos para a aquisição de apoio externo e recursos para a criação de projetos que envolvessem os Yanomami, já que “[...] projetos de ONGs, nacionais e internacionais, costumam visar à promoção da igualdade de gênero nos financiamentos” (FERREIRA, 2017, p. 94). De fato, pude observar, no contexto das reuniões do Projeto Yaripo, que a maior participação de mulheres para trabalhar com o turismo também foi estabelecida como demanda pelo ISA. Disse-me Floriza que “*os parceiros também pedem maior participação das mulheres*”. Mais que isso, o envolvimento delas foi colocado como condição para a participação e investimento de uma pesquisadora da Universidade de Boston, que já havia realizado um projeto em parceria com a AMYK.

Floriza afirma que a “AYRCA não dá voz para as mulheres”, o que também motivou a criação da associação. Nesse sentido, Ferreira (2017, p. 128) afirma que “[...] as mulheres fizeram da AMY Kumirâyōma a construção de sua visibilidade política [...]” no palco interétnico. Com efeito, o Projeto Yaripo parece consistir em um campo no qual as mulheres Yanomami procuram, a partir de sua associação, garantir sua participação

e visibilidade. Segundo Floriza, a inserção das mulheres no projeto foi “*uma grande conquista*”. Além disso, por diversas vezes, ao longo das reuniões que pude acompanhar, as vi discursando sobre sua capacidade e vontade de também trabalhar com o turismo. Desse modo, se, ao longo da primeira etapa de elaboração, em agosto de 2014, havia o envolvimento direto de oito mulheres Yanomami, a sétima etapa, realizada em março de 2017 – já após a criação da AMYK –, contou com a participação de dezoito mulheres e, atualmente, o projeto tem a participação direta de vinte e uma delas. Além da venda de artesanato aos turistas, as mulheres *yanomami* devem participar diretamente do projeto como cozinheiras, tanto na recepção dos turistas como na trilha ao Pico da Neblina.

Outro ponto importante a se destacar é que há momentos de tensão entre as duas associações. A título de exemplo, no final do ano de 2017, Floriza e Maria de Jesus de Lima, que também compunha a diretoria da AMYK, participaram de dois eventos nos Estados Unidos, sobre conhecimentos tradicionais e direitos indígenas, a convite da professora Julie Klinger da Universidade de Boston¹⁶. Tal experiência teria gerado certo receio na diretoria da AYRCA, uma vez que, segundo Salomão, foi esta que firmou as parcerias para o projeto e, ainda, estaria à frente da AMYK na representatividade das comunidades da região. Ademais, em outra ocasião, no mês de junho de 2019, outro desentendimento ocorreu durante uma assembleia das Kumirãyõma. Tive conhecimento que, nesse segundo episódio, dois diretores da AYRCA tentaram antecipar as eleições da associação das mulheres por motivo de desavenças com Floriza. Tais conflitos costumam ser amenizados e acordados durante as assembleias e reuniões com os parceiros, principalmente após a atuação das lideranças tradicionais, que sempre cobravam, em suas falas, confluência entre as duas associações. Tratarei da ligação entre os *përitomí*, a AYRCA e a AMYK mais adiante. Por ora, nos atentemos às disputas implicadas nessas tensões.

Se, por um lado, Ferreira (2017, p. 114), que também presenciou alguns desses desacordos, afirma que esses conflitos indicariam “estratégias de diferenciação” entre homens e mulheres, o que demarcaria, na organização sociopolítica *yanomami*, práticas políticas distintas compreendidas por uma diferença de gênero, essas tensões também parecem revelar outros aspectos das relações políticas locais. Na região de Maturacá, parece haver uma disputa entre diferentes grupos políticos no campo das associações, a qual, aparentemente, é marcada por uma rivalidade existente entre moradores das duas comunidades locais maiores, Ariabú e Maturacá. Embora as chapas não sejam formadas unicamente por moradores dessas duas comunidades, estes ocupam com maior frequência os cargos de maior prestígio, por assim dizer – como o de presidente e de vice. A chapa que integrava a diretoria executiva da AYRCA durante a realização de minha pesquisa (correspondente ao mandato de 2015 a 2019) era formada por um grupo majoritariamente composto de moradores de Ariabú, sendo o então presidente irmão mais novo de dois tuxauas dessa comunidade. Por outro lado, a chapa anterior a ocupar a diretoria era constituída somente por membros da comunidade local maior de Maturacá, cujo presidente era filho de uma das lideranças dessa comunidade¹⁷. Quando estive na região, a diretoria da AMYK era composta, principalmente, de mulheres da

¹⁶ Informação disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-rio-negro/a-voz-das-mulheres-yanomami-e-ouvida-nos-eua>. Acesso: 8 dez. 2020.

¹⁷ A chapa atual da AYRCA, eleita em julho de 2019, é composta de um grupo de moradores da comunidade de Maturacá.

comunidade local maior de Maturacá. Assim, sugiro que além de revelar uma estratégia de diferenciação política compreendida por homens e mulheres, as tensões entre as associações também revelam disputas políticas de grupos distintos por esses espaços.

A questão relevante aqui, nos termos de Dominique Gallois (2005), parece ser que o Projeto Yaripo se apresenta como uma ocasião na qual os Yanonami têm que se apresentar como unidade social e política diante das ONGs e instituições estatais envolvidas com o projeto, movimento que é feito por meio das duas associações locais. A autora se deparou com uma situação semelhante no contexto de demarcação da Terra Indígena Wajãpi (nos Estados do Amapá e parcela norte do Pará, Região Norte do Brasil). Segundo Gallois (2005, p. 116), o termo *Wajãpi* faz referência a uma língua compartilhada por grupos distintos e, para seus falantes, nunca designou uma unidade social ou política. No entanto, no início dos anos de 1990, ao compreenderem aspectos dos direitos garantidos aos povos indígenas pela constituição brasileira, os Wajãpi principiaram a construção de uma imagem coletiva e perceberam que a diferença cultural, que antes servia a um jogo de contraste entre diferentes subgrupos, poderia ser projetada em escala mais ampla, ao passo que as tensões entre as diferentes comunidades locais poderiam ser amenizadas.

Semelhante ao caso descrito pela autora, ao participarem da elaboração do Projeto Yaripo, os Yanonami também parecem almejar a diminuição das tensões entre grupos das diferentes comunidades que compõem o conjunto regional de Maturacá – o qual é o desdobramento de diversas divisões e transformações sucessivas de uma mesma comunidade de antepassados, tendo se tornado uma composição de grupos distintos. Todavia, Gallois (2005, p. 113) sugeriu que essa trajetória foi comum a muitos povos indígenas, que construíram, cada um a seu modo, “[...] uma concepção própria de sua indianidade”.

Decerto, diferente do contexto de demarcação de terras, o que está em jogo para os Yanonami no diálogo com os parceiros não parece ser um movimento de reafirmação de sua indianidade ou da cultura *yanonami*, uma vez que essa condição de diferença já está implícita, e sim a construção de uma imagem coletiva de Maturacá. Para o bom andamento do Projeto Yaripo, do ponto de vista dos parceiros, é necessário que os Yanonami se apresentem como unidade, por meio das associações, na tomada de decisões e defesa de posicionamentos. Se Wagner (2010) sugeriu que, na Melanésia, a eliciação de coletividades sociais por meios diretos, por meio de categorias como clãs ou grupos, era uma preocupação dos antropólogos e não dos “nativos” – que a praticavam apenas indiretamente –, nessa linguagem da realização de projetos e da intensificação de alianças com parcerias externas, a eliciação de coletivos também se tornou um movimento praticado pelos povos indígenas. Isto posto, a hipótese aqui é que também há um esforço desempenhado pelos Yanonami para se apresentar como unidade para os parceiros. Entretanto, se para os parceiros essa eliciação aparece como homogeneidade, para os Yanonami, como argumentarei adiante, ela pode assumir formas da multiplicidade. Façamos uma pausa nessa discussão e passemos a olhar para os modos de mobilização da AYRCA e da AMYK.

3 Reuniões, Assembleias e Articulações Políticas

Ao acompanhar o desenrolar de uma assembleia da AYRCA, Menezes (2010, p. 207-208) indicou que esses momentos também parecem consistir em possibilidades de renovação e de criação de alianças não somente entre as duas comunidades locais maiores, mas também entre outras representadas pela AYRCA, principalmente diante da presença e do diálogo com agentes externos. Sugiro que as reuniões de planejamento do Projeto Yaripo que pude acompanhar compreendem ocasiões semelhantes, uma vez que contavam com a presença de moradores de outras comunidades da região (Nazaré e Maiá), além de constituir momentos nos quais rivalidades e conflitos entre as duas associações e entre as duas comunidades locais maiores de Maturacá são atenuados. Tensões que, após o término das reuniões e o retorno dos parceiros, afloravam em alguns momentos.

Assim, para além da cerimônia funerária *reahu*¹⁸, apontada por Albert (1985, p. 438) como um dispositivo de aliança política a partir do qual essas relações são atualizadas dentro do conjunto multicomunitário, as assembleias da AYRCA e as reuniões realizadas no contexto de elaboração do projeto de turismo também parecem se constituir em mecanismos de atualização e efetuação de alianças entre as comunidades, dessa vez em um palco interétnico com a reunião dos parentes, *norimëya*, diante de parceiros e de instituições da sociedade nacional.

A respeito das práticas políticas *yanomami*, outro ponto interessante a se destacar é a engenhosa aliança constituída pelos saberes cosmológicos e interétnicos que foi indicada por Albert (2002, p. 245), de modo a não produzir uma divisão entre lideranças indígenas “tradicionais”/“antigas” e “modernas”. Contudo, diferente do que foi verificado pelo autor entre os Yanomam, em que esse elo é realçado pela figura de Davi Kopenawa, em Maturacá essa relação se dá de forma divergente. Tanto a chapa atual da AYRCA como as anteriores são compostas de Yanonami reconhecidos por deterem conhecimento sobre as “coisas do branco”, mas nenhum deles é considerado um *përitomi* – liderança ou tuxaua –, já que, entre os Yanonami, as duas figuras não se apresentam como coincidentes. Entretanto, como observa Menezes (2010, p. 224), isso não representa uma oposição entre lideranças “antigas” e “modernas”, pois se tratam de frentes complementares: “[...]”

¹⁸ Conforme apontou Albert (1985, p. 382), o *reahu* é uma forma de “endo-canibalismo funerário” operado dentro do conjunto multicomunitário e do grupo local *yanomam*, em que as cinzas dos ossos dos mortos, obtidas após a decomposição do cadáver mediante sua exposição na floresta e posterior cremação, são consumidas e/ou enterradas. É necessário ressaltar, ainda, que em Maturacá as assembleias da AYRCA costumam mobilizar um número maior de comunidades vizinhas do que as cerimônias fúnebres, como sugeriu Menezes (2010). Todavia, algumas mudanças aparentam ocorrer ali. Até a primeira década dos anos 2000, como foi observado por Smiljanic (2002) e Menezes (2010), o *reahu* quase não ocorria na região, sobretudo devido à intolerância dos salesianos, manifestada desde os anos de 1960, quanto à ingestão dos ossos cremados dos mortos. Smiljanic (2002) indicou que os Yanonami teriam adotado, por imposição, práticas do enterro cristão, o que haveria resultado na criação de um cemitério nas cercanias da missão – existente até hoje. Contudo, quando estive em Maturacá, em 2016, Ferreira (2017, p. 114) se deparou com uma situação completamente diferente e afirmou que essa “festa acontece com frequência”, ao acompanhar três delas em apenas dois meses. Durante minha estadia ali, notei algo semelhante ao que descreveu essa autora: acompanhei o final de uma festa e soube de outras duas ocorridas em um intervalo de cinco meses. Isto é, a cerimônia passou, aparentemente, a ser intensamente retomada nos últimos anos, de maneira muito particular: tal qual indicou Ferreira (2017), pude observar que os corpos dos mortos são enterrados como recomendam os salesianos e, posteriormente, desenterram-se os ossos para a cremação e realização do *reahu*. Esse suposto reaquecimento das festas fúnebres – a combinar o enterro prescrito pelos missionários com a cremação dos ossos dos mortos – é o tema de minha pesquisa de doutorado, ainda em estágio inicial de desenvolvimento.

a AYRCA é composta por um grupo de Yanonami cujo papel não é desafiar as lideranças tradicionais, ou desclassificar seu discurso, mas assessorá-las com o saber interétnico que eles devem buscar e desenvolver”.

De fato, durante minha estadia em Maturacá, pude observar que toda deliberação da AYRCA é realizada em conjunto ou mediante consulta e aprovação dos *përiomí*, mas isso não quer dizer que a associação se apresente apenas como porta-voz dos tuxauas, uma vez que as posições podem se mostrar divergentes e serem negociadas entre eles. Por exemplo, quando a associação busca a parceria de alguma instituição externa, os *përiomí* são consultados; a própria abertura do *Yaripo* ao turismo teve que passar por aprovação dos tuxauas, caso contrário geraria conflitos internos às comunidades, como ocorrera na década anterior. Além disso, em um caso que envolvia o desligamento de um jovem *yanonami* do projeto após desentendimento com o ISA, a AYRCA teve que, previamente, consultar as lideranças das comunidades para autorizar tal medida.

Por outro lado, ao longo da pesquisa de campo, auxiliei as diretorias das duas associações com a redação de documentos e cartas. Uma destas, endereçada à FOIRN e ao Exército, reiterava que qualquer mediação entre os Yanonami e instituições externas – estatais ou não – deve ser realizada unicamente pela AYRCA e a AMYK. Esse episódio sucedeu após um tuxaua da comunidade de Maturacá assinar um ofício, direcionado ao exército, concedendo permissão para o estabelecimento de um ponto comercial (cantina) em sua comunidade. Acontece que o proprietário dessa cantina, segundo me disseram os diretores das duas associações, é acusado de auxiliar o transporte de pertences de garimpeiros e de ter feito ameaças de morte a um Yanonami em São Gabriel da Cachoeira. Portanto, AYRCA e AMYK exigiam do Exército maior fiscalização dos rios e a remoção dessa pessoa de Maturacá. Embora, até onde eu saiba, a cantina continue a funcionar, e a permissão para o estabelecimento desses pontos comerciais também dependa de uma permissão dada pelos tuxauas, esse evento revela modos pelos quais as associações reivindicam, para si, o diálogo político em um palco interétnico.

Ainda sobre as relações intercomunitárias e a complementariedade das duas formas políticas (AYRCA e tradicionais), pude presenciar mais um episódio que destacarei aqui. Alguns meses anteriores à minha chegada à campo, a sede das associações foi palco de invasões e pequenos furtos. Tais atos foram praticados, segundo me foi dito, por alguns jovens moradores da comunidade local maior de Maturacá devido à falta de reconhecimento destes em relação à chapa atual da AYRCA, já que esta é formada, majoritariamente, por membros residentes de Ariabú¹⁹. Diante disso, segundo um tuxaua de Maturacá, as lideranças convocaram uma reunião na comunidade e “apertaram os parafusos deles”, para que a associação e seus espaços fossem respeitados.

Esses episódios foram descritos para que se pudesse ter uma noção da complementariedade existente entre a associação e as lideranças tradicionais: se a primeira parece demandar para si o diálogo político com agentes externos, os *përiomí* compõem um importante dispositivo político no plano interno e devem ser consultados antes de qualquer decisão tomada pela AYRCA. No caso de haver discordância entre essas duas frentes, uma negociação é realizada durante reuniões ou assembleias da associação.

¹⁹ A inserção de um membro de Maturacá na chapa foi posterior à eleição e parece indicar uma ação com tentativa de amenizar essas tensões.

Parece-me que essa complementariedade também está relacionada ao fato de que, além de Xavier, todos os presidentes anteriores da AYRCA que detive conhecimento possuíam, aparentemente, algum estreito laço de parentesco com alguma liderança: Xavier é irmão mais novo de dois tuxauas de Ariabú; o presidente anterior era filho de uma das lideranças tradicionais de Maturacá; e seu precedente, genro de um *përiomî* de Ariabú. Apesar de alguns dos pajés deterem conhecimento sobre algumas das “coisas dos brancos” – de terem trabalhado junto aos salesianos, por exemplo, como é o caso de Miguel, de Ariabú –, outros, mais velhos, falam pouco português – tal como Antonio, de Maturacá. Em contrapartida, a geração de meia idade que está à frente das associações, a exemplo de Xavier e Floriza, é reconhecida por dominar a leitura e escrita do português, dentre outras “coisas dos brancos”. Essas pessoas – irmãos, filhos ou genros de tuxauas – são muitas vezes referidas, em português, como *líderes*, mas, como me afirmaram os Yanomami, não são *përiomî* ou lideranças, visto que os últimos acumulam a qualidade de pajés, *hekura*. Vale reiterar aqui que, por ‘liderança’, me refiro unicamente aos *përiomî*.

Albert (2002) indicou que a combinação na formação de Davi Kopenawa como xamã e intérprete de conhecimento dos brancos – proveniente de sua experiência pessoal de atuação junto à Funai – consistiu em uma estratégia política minuciosamente calculada por seu sogro, e bem-sucedida. Entretanto, em Maturacá, como busquei indicar, esse elo entre os saberes dos brancos e os cosmológicos se deu de forma diferente. A estratégia criativa adotada pelos Yanomami como “dupla articulação do novo discurso político indígena” (ALBERT, 2002, p. 245) parece consistir nesse aspecto de complementariedade existente entre dois mecanismos, chefia e associação, que compreendem, respectivamente, os conhecimentos xamânicos e interétnicos. Dito de outra forma, em Maturacá, essa dupla articulação da (cosmo)política indígena se constitui a partir de uma particular disjunção de papéis. Em suma, as diretorias das associações e os *përiomî* constituem posições articuladas no combate ao garimpo, na defesa do território, na luta por direitos e na busca por parceiros e recursos externos, sendo o Projeto Yaripo, no momento, um meio privilegiado para alcançar tais propósitos. Vejamos agora como a ação dessas posições políticas podem ser evidenciadas.

4 Turismo, Garimpo, Representatividade e Ação Política

Quando estive em Maturacá, ações das lideranças tradicionais e da AYRCA também foram demandadas nas reuniões de planejamento do Projeto Yaripo, que sucederam na segunda quinzena do mês de março de 2018, principalmente quando a pauta da conversa era o combate ao garimpo, tema que tomou mais de um dia de discussão. Tais reuniões contaram com a presença das diretorias das associações, de alguns *përiomî*, dos participantes do projeto, de professores, de outros moradores das comunidades – interessados de alguma maneira nos assuntos em destaque – e dos parceiros externos. Ao longo desses encontros, os Yanomami proferiam discursos com teor de cobrança não somente às instituições fiscalizadoras do parque e da Terra Indígena (Exército, ICMBio e Funai), mas, também, às lideranças tradicionais e às associações, reclamando ações destes para que o garimpo pudesse ser suprimido. Além disso, as reuniões se tornavam

ocasiões comuns de trocas de acusações sobre o envolvimento com a garimpagem e, logo, de defesa contra elas. Assim, esses eventos se apresentaram como momentos importantes para refletir sobre as ações políticas *yanomami* e suas formas (lideranças e associações), bem como a relação entre elas, a partir do Projeto Yaripo.

Se, por um lado, o discurso contra o garimpo da maior parte das pessoas era direcionado ao envolvimento dos jovens, por outro, algumas falas deixaram claro que a participação dos Yanomami na atividade não ocorreu sem ter, em algum momento, respaldo das lideranças. Assim afirmou um professor que, à época, compunha a diretoria da AYRCA:

A questão do garimpo nunca trouxe bons resultados para as comunidades. Nós já temos relatos do que aconteceu, [há] muito trânsito de pessoas na exploração de riquezas minerais. Muitos jovens têm esse envolvimento, lideranças também têm esse envolvimento. (Professor Yanomami, março de 2018)

Essa e outras acusações eram direcionadas indiretamente a uma liderança da comunidade de Maturacá e outra de Ariabú – são sete *përiomí* entre todas as comunidades. Conforme mostram os relatos de alguns de meus interlocutores, o primeiro foi apontado como o responsável por permitir que um dos comerciantes locais transportasse alimentos e equipamentos de garimpeiros, recebendo também pequena quantia em ouro. O segundo foi acusado de receber pagamento em troca da hospedagem de um grupo de garimpeiros em sua casa, bem como de ter guardado alguns de seus equipamentos.

Sobre esses episódios, muito se falou que tais lideranças estão, nas palavras dos Yanomami, “perdendo autonomia”, que o garimpo está “comprando a autonomia das nossas lideranças”, que “as lideranças tradicionais têm que exercer papel de liderança mesmo, então, nós temos o direito de fazer essas cobranças”. Ainda, um dos tuxauas mencionados participou da redação do ofício referido anteriormente, direcionado à FOIRN e ao Exército, que contrariava o pedido da AYRCA de proibição da continuidade do negócio e da permanência de tal comerciante nas comunidades. Sobre esse evento, a seguinte declaração foi exposta:

Para vender coisas [abrir e possuir uma cantina] precisa pedir ordem da liderança [...]. Eu encaminhei essa questão para as lideranças, as lideranças são porta-vozes, eles são conselheiros da associação. Eles que demandam a diretora executiva, mas eles ultrapassaram a autonomia da diretoria para fazer a fiscalização. Então, a associação ficou sozinha, ficou sem liderança, e a liderança foi ao lado dos garimpeiros [...]. Uma liderança passa ofício contra a associação; será que o comandante [do 5º PEF] pode aceitar? Eu acho que não. A defesa dos garimpeiros foi assim. Isso tem que acabar! A AYRCA não está credenciada pra fazer fiscalização e pra fazer apreensão dos garimpeiros. Ela não tem nenhum armamento, ela só pode dizer para os militares: “vamos fazer a fiscalização junto com o ICMBio e a FUNAI”. Esse é o nosso papel. (Conselheiro da AYRCA, março de 2018)

Nota-se, ao longo das discussões sobre um tema delicado como o garimpo, que os modos pelos quais os Yanomami (re)conhecem a ação das lideranças e das associações são evidenciados, bem como o trabalho que se espera delas. Ao traduzir a fala de um dos tuxauas durante a reunião, um professor *yanomami* o apresentou como “representante da sua comunidade” – expressão que foi usada mais vezes durante as reuniões com os parceiros – e, ainda, afirmou que alguns dos jovens envolvidos com o garimpo estão

“sendo lideranças, autorizando a entrada de pessoas pra ganhar uma merrequinha”. Portanto, representantes da comunidade, porta-vozes, conselheiros da associação, essas foram algumas das expressões empregadas em português para se destacar a ação dos *përiomí*. Contudo, que noções os Yanomami mobilizam ao se servirem delas? O que a ideia de “representante” pode implicar nesse contexto? Decerto, não pretendo responder tais questões de forma definitiva, e sim apontar alguns caminhos possíveis para se refletir sobre o tema.

Sztutman (2012, p. 316) argumentou que, para se pensar a ação política em realidades indígenas, é preciso investigar os modos ameríndios de individuação e coletivização. Nesse sentido, inspirado pela noção de “pessoa fractal” (WAGNER, 1991)²⁰ e pelo debate em torno das relações e posições políticas na Melanésia²¹, o autor enunciou que, nas terras baixas sul-americanas, a chefia, como posição política, consiste em um modo de dar forma a um coletivo, de cristalização dos grupos, que não deve ser desvinculado do problema da liderança – da ação – e das formas indígenas de representatividade:

A ideia de personificação do poder, que resulta em tipos diferentes de sujeitos, contrasta com a imagem de um chefe, nomeado ou eleito, que representa uma unidade social dada de antemão. A lição melanésia – e também ameríndia – consiste em apontar que o domínio político, tal como o imaginamos, não é uma necessidade, tampouco algo inerente à socialidade, mas sim a decorrência de certas ações coletivizadoras, que o tornam sempre uma totalidade aberta, recusando formas de transcendência. (SZTUTMAN, 2012, p. 295, grifos meus)

Na esteira dos argumentos de Sztutman (2012), a partir dos momentos associados ao Projeto Yaripo que pude acompanhar, os *përiomí yanomami* constituem menos formas de subordinação e controle – sujeitos que representam uma unidade social dada *a priori* – do que pessoas que, por meio da ação, do exercício da liderança, reúnem multiplicidades e operam a favor da estabilização temporária dos grupos. Isto é, são fontes de relacionalidade e dão forma ao coletivo por meio de ações coletivizadoras: são representantes das comunidades, conselheiros da associação, porta-vozes, podem “autorizar” a permanência de forasteiros no território, são consultados para a tomada de decisões quanto ao envolvimento das comunidades em projetos e atividades com agentes externos (tal como o turismo e o próprio garimpo) e são requisitados para acompanhar as reuniões com os parceiros.

No entanto, qual ideia de representatividade as ações políticas *yanomami* demandam? Como me disse Francisco Xavier (em diálogo supracitado), “quem representa a associação está sozinho, mas a imagem do povo está com ele”. Parece-me aqui que essa noção de *imagem* é fundamental para compreender as ações coletivizadoras entre os Yanomami, não só a partir das associações, mas também para discutir o reconhecimento das lideranças como representantes dos grupos. Embora tal reflexão tenha surgido tardiamente, o que impossibilitou o questionamento em campo sobre a ideia de “imagem” acionada por

²⁰ Conforme apontou Wagner (1991), nas sociedades melanésias, não haveria indivíduo ou coletivo como formas estáveis e dadas de antemão, mas sim algo que se situa entre essas duas noções, a “pessoa fractal”, composta a um só tempo por propriedades do todo e por qualidades individuais que podem ser cristalizadas em determinada escala. Portanto, tais dimensões – individual e coletiva – constituiriam regimes de estabilização temporários, e não posições preestabelecidas. Com isso, categorias como “clãs”, “linhagens” e “grupo” fariam referência a alguns modos dessa cristalização provisória.

²¹ Sobre esse tema, ver Godelier e Strathern (1991). A respeito dos *big-man* e *great-men* melanésios, como fontes de agência e relacionalidade, e sobre sua capacidade de englobamento – de “conter outros homens” –, ver, sobretudo, Strathern (1991).

Xavier, o conceito de *utupë* (traduzido como imagem) apresentado por Kopenawa e Albert (2015) pode fornecer algumas pistas para pensar a conexão entre representatividade e política no contexto desta pesquisa. Todavia, antes de entrar nessa discussão, ressalto que não se trata aqui de uma mera projeção do conceito *yanomam* de *utupë* para a realidade *yanonami* – sabidamente integrantes de subgrupos díspares desse povo indígena –, ou de fazer comparações entre diferenças em suas sociocosmologias – o que, certamente, demandaria maior aprofundamento etnográfico. Minha intenção é não mais que refletir sobre a afirmação de Xavier com base nas formulações de Kopenawa e Albert (2015), em *A queda do céu*, de Albert (2014) e de Valentim (2014; 2018) sobre tal conceito.

Conforme indicou Albert (2014), os Yanomam qualificam qualquer uma de nossas expressões de iconofilia (fotos impressas ou digitais, filmes, desenhos, gravuras, estátuas, pinturas e representações em miniaturas) pelo termo *utupë*. Em outros contextos, tal conceito pode se referir ao reflexo de uma pessoa (em um espelho, por exemplo), aos espectros dos seres em sua condição humano-animal do tempo mítico (estado que foi perdido, mas que pode ser restaurado e atualizado a partir do xamanismo) ou à imagem-essência de todo ser existente (um dos componentes da pessoa *yanomam*). Portanto, o conceito de *utupë* não pode ser reduzido à nossa noção de “imagem”, uma vez que designa mais que uma representação simbólica de uma realidade dada *a priori* (ALBERT, 2014, p. 240). A equivalência feita pelos Yanomam entre *utupë* e imagem seria, pois, mais um “equivoco” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004; 2015), não como erro de interpretação, mas como evidência de que “[...] há mais de uma interpretação em jogo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 91). Isto é, na comunicação pela diferença – na tradução – há sempre um equivoco envolvido, uma diferença de pontos de vista²².

Ademais, para Albert (2014, p. 241), a noção de imagem *yanomam* não é icônica²³ e compreende a um só tempo fenômenos visuais e ontológicos, cosmológicos e corporais. Como bem sintetiza Valentim (2014, p. 12), o conceito de *utupë* trata “[...] sempre de imagens, irredutivelmente múltiplas, inumeráveis, que atuam como ‘representantes’ ou donos (no sentido ameríndio do termo) daquilo que, sob a forma derivada da unidade linguístico-nominal, se limita a imitá-las”.

Vejamos agora um breve trecho da obra de Kopenawa e Albert sobre tal conceito:

Todos os seres da floresta possuem uma imagem *utupë*. São essas imagens que os xamãs chamam e fazem descer. São elas que, ao se tornarem *xapiri*, executam suas danças de apresentação para eles. São elas o verdadeiro centro, o verdadeiro interior dos animais que caçamos. São essas imagens os animais de

²² Como alertou Viveiros de Castro (2015, p. 93): “[...] se o que equivoco não é erro, mas a forma mesma da positividade relacional da diferença, seu oposto não é a verdade, mas o unívoco, enquanto pretensão à existência de um sentido único e transcendente”. Refiro-me aqui à ideia de ponto de vista tal qual formulada pela teoria do perspectivismo ameríndio (Lima, 1996; Viveiros de Castro, 1996, 2015, 2017).

²³ Inspirado pela semiótica peirceana, Eduardo Kohn (2013, p. 8) argumentou que a representação poderia ir, em verdade, além do convencional ou linguístico e poderia ser, portanto, mais que simbólica. Haveria, pois, duas modalidades de representação não simbólicas: a indexical e a icônica. A última envolveria signos que, de alguma maneira, partilhariam semelhanças com as coisas as quais representam, ou seja, a representação icônica implicaria, de certo modo, ausência ou ofuscamento da diferença entre o signo e o evento, coisa ou fenômeno que representa (Kohn, 2013, p. 31). Como alerta Viveiros de Castro (2006, p. 321), e pode-se observar na exposição de Kopenawa, a noção de *xapiri* faria referência a uma “multiplicidade virtual intensiva”, e, além disso, designaria a imagem, *utupë*, dos seres da floresta, que não poderia possuir aspecto icônico, uma vez que são “imagens não-representacionais, *representantes* que não são *representações*” (Viveiros de Castro, 2015, p. 325, itálicos do original). Isto é, tratar-se-ia de uma imagem não icônica, pois “não se assemelha àquilo que representa” (Valentim, 2018, p. 226).

caça de verdade, não aqueles que comemos! São como fotografias destes. Mas só os xamãs podem vê-las. A gente comum não consegue. Em suas palavras, os brancos diriam que os animais da floresta são seus representantes. [...]. No entanto, quando se diz o nome de um *xapiri*, não é apenas um espírito que se nomeia, é uma multidão de imagens semelhantes. Cada nome é único, mas os *xapiri* que designa são sem número. São como as imagens dos espelhos que vi em um dos hotéis onde dormi na cidade. Eu estava sozinho diante deles, mas, ao mesmo tempo, tinha muitas imagens idênticas espalhadas neles. Assim, há um só nome para a imagem da anta *xama* enquanto *xapiri*, mas existem muitíssimos espíritos anta que chamamos de *xamari pë*. É assim com todos os *xapiri*. Há quem pense que cada um é único, mas suas imagens sempre são muito numerosas. Apenas seus nomes não o são. São como eu, de pé diante dos espelhos do hotel. Parecem únicos, mas suas imagens se justapõem ao longe sem fim. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 116-117)

O conceito de *utupë* estaria, ainda, associado a um aspecto fundamental da cosmologia *yanomam*: à “triangulação ontológica” entre ancestrais animais, animais de caça e imagens xamânicas (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 621). Conforme o trecho reproduzido acima, o que os xamãs *yanomam* veem sob a forma de espíritos *xapiri* são, com efeito, as imagens dos seres da floresta – dos animais atuais –, estes, por sua vez, são imitações das imagens dos ancestrais míticos – as imagens vistas como espíritos pelos xamãs –, sendo os últimos, “imagens de si mesmos” (VALENTIM, 2018, p. 224). Haveria, pois, três modos de imagem na cosmologia *yanomam*: a mítica, a atual e a xamânica. Ora, se *utupë* também compreende a imagem-essência de todo ser existente – o que abrange humanos e não humanos, agentes míticos ou atuais –, a relação entre eles, argumentou Valentim (2018, p. 223), não é de semelhança por imitação, e sim de “dessemelhança por transformação espectral”. Isto é, os humanos e os animais atuais são os ancestrais míticos transformados.

Portanto, segundo o autor, a ideia de “espectralidade” estaria nesse caso ligada ao potencial transformativo que constitui todo agente cósmico. Em outros termos, *utupë* é a possibilidade de transformação dos seres. Além disso, ter/ser imagem – ser visto e ver – é, para os Yanomam, a condição fundamental para ser dotado de humanidade, ou seja, *utupë* é a subjetividade espectral de todo agente cósmico: “[...] os *xapiri*, em sendo imagens, são por isso mesmo sujeitos/pessoas” (VALENTIM, 2018, p. 227). Longe de esgotar a discussão quanto ao conceito *yanomam* de *utupë* – o que sua complexidade, por si só, já não permite – e as possíveis contribuições que os Yanomami possam vir a fornecer para o tema, vale reter, sobretudo, dois de seus aspectos aqui apresentados. Em primeiro lugar, que a noção de imagem na cosmologia *yanomam* está associada menos a uma ideia da unidade que da multiplicidade: quando se nomeia um espírito, uma imagem xamânica, não se designa um único agente, e sim uma infinidade de seres. Por fim, que ter/ser imagem corresponde, nesse contexto, a ser visto/ver.

Dadas as especificidades das relações entre os xamãs *yanomami* e seus *xapiri*²⁴, o ponto a se destacar nesse caso são as implicações da aproximação feita por Xavier entre a *imagem do povo* e seus representantes (a diretoria da AYRCA e as lideranças tradicionais). Pode-se insinuar que ele sugeriu que a AYRCA é um meio para tornar o povo *yanomami* visível,

²⁴ Sobre esse tema, ver Kopenawa e Albert (2015, p. 80-192), Taylor (1996) e Viveiros de Castro (2006). A respeito do processo de iniciação xamânica *yanomami*, mais especificamente, ver Kopenawa e Albert (2015, p. 132-155).

seja como unidade diante dos parceiros, seja na luta contra o garimpo e reivindicação de direitos diante do Estado: se sua imagem está com a associação, é ela que o torna visível no campo interétnico. Afinal, “*se [quem o representa] fica parado, o povo fica sozinho*”, ser visto/ver é uma condição para ser agente. Ademais, a ideia de multiplicidade compreendida pela noção de *utupë* aparenta ter aqui duas implicações. De início, à luz da filosofia política clastreana revisitada por Sztutman (2012), se nossas formas de representação tomam o corpo social como unidade, no caso *yanonamí*, já que a imagem faz referência sempre a uma infinidade de seres, o ‘povo’ também parece ser pensado menos como unidade do que como multiplicidade: de humanos, comunidades e, quiçá, de não humanos – os espíritos dos pajés. Enfim, não parece haver aqui uma única fonte/posição de liderança ou representatividade: a AYRCA e seus diretores formam conjuntamente com as lideranças tradicionais uma composição política. Passemos, pois a esse ponto.

Inspirado pela literatura melanesiana, Sztutman (2012) veio também sugerir que os personagens políticos ameríndios são menos figuras da unidade que da multiplicidade. Para o autor, as posições de liderança teriam diferentes procedências, “[...] sendo vários caminhos para a aquisição de prestígio e para a magnificação” (SZTUTMAN, 2012, p. 297). Isso implicaria a existência de formações políticas de escala variada, sendo o domínio político algo sempre em processo de construção. A partir da ideia de “fractalidade” elaborada por Wagner (1991), não haveria, nas socialidades indígenas, sociedade e nem indivíduo, mas pessoas fractais, singulares e coletivas simultaneamente. Nesse sentido, para Sztutman (2012), os líderes ameríndios seriam pessoas diferenciadas por sua escala, capazes de compreender mais relações que as demais – com o exterior humano e não humano –, seriam “sujeitos magnificados” que produzem agrupamentos e formas de individuação de coletivos.

No caso dos antigos índios Tupi da costa brasileira, segundo Sztutman (2012), a liderança dependia da ampliação das capacidades xamânicas e guerreiras, compreendendo, respectivamente, dois tipos de líderes, ou dois “sujeitos magnificados”, o Morubixaba e o Caraíba, que podiam ser concorrentes ou coincidentes. Ademais, o autor alerta que uma discussão da ação política ameríndia não pode tomar as formas de liderança como categorias de representação dispostas de antemão, já que elas não dizem respeito a unidades dadas, mas a “possibilidades de ação” (SZTUTMAN, 2012, p. 322). O interessante aqui, portanto, é pensar o domínio político a partir dessas ações que dão forma aos grupos.

Isso posto, minha hipótese é que no momento da elaboração do Projeto Yaripo, as lideranças tradicionais e os membros da AYRCA, como duas formas políticas distintas, eram também reconhecidos pelos Yanonamí como modos próprios de representação, uma vez que essas pessoas carregam consigo a *imagem do povo*, são *representantes* das comunidades e, portanto, dão forma ao grupo²⁵ – uma multiplicidade – nas viagens para divulgação do projeto de ecoturismo, nas reuniões externas com os parceiros ou em outras formas de diálogo com instituições estatais e distintas associações indígenas. No entanto, mais

²⁵ A ideia de “conter um coletivo” remete às relações de domínio e maestria na Amazônia, tal qual sugerido por Fausto (2008). Como aponta Sztutman (2012, p. 320): “[...] em suma, toda essa maestria não é senão uma noção cosmológica que influi sobre o plano sociopolítico, remetendo, em termos muito gerais, a essa ideia de ‘conter’ – apropriar-se ou dispor de – pessoas, coisas, propriedades e de constituir domínios, nichos, coletivos”. Entretanto, tal noção é por vezes referida em termos de filiação, relacionada às relações de parentesco. Dadas as limitações desta pesquisa, não abordarei o tema em maior profundidade.

que representatividade propriamente dita, como se pode ver nas reproduções das falas dos Yanomami nas reuniões ou nas comunicações pessoais de meus interlocutores, essas formas políticas eram (re)conhecidas – e requisitadas – através de suas ações, ações que são, tal como aponta Sztutman (2012), coletivizadoras: a proibição de entrada de garimpeiros nas comunidades, a reunião de mais parcerias e fontes de recursos, o envio de cartas para instituições externas. Ademais, os funcionários (homens ou mulheres) das instituições parceiras eram, comumente, referidos pelos Yanomami como lideranças ou *përiomi*, ou seja, *përiomi* do ISA, *përiomi* do ICMBio e assim por diante. O que também indica que, em um movimento inverso, as posições de representatividade dos parceiros eram traduzidas pela linguagem política local.

Certamente, tais ações também excedem a participação dos Yanomami no projeto de turismo: as lideranças que autorizam a construção de novas casas, a fundação de novas comunidades, a permanência de pesquisadores e pessoas de fora naqueles espaços, tal como atuam na resolução de conflitos intracomunitários e intercomunitários. Todavia, essas e outras questões, como as formas pelas quais os grupos e as lideranças se constituem, esbarram nos limites enfrentados pela etnografia e por este artigo, devendo ser abordadas futuramente. O ponto a se destacar aqui é que, nos desdobramentos do Projeto Yaripo, as lideranças tradicionais parecem atuar como “sujeitos magnificados”, isto é, personificam a agência e estendem sua capacidade de ação nas relações com o exterior – parceiros do projeto e outras instituições. Por outro lado, como sugeriu Carneiro da Cunha (2017, p. 329-330), muitos povos indígenas perceberam que a adoção de novas formas associativas consiste em um formato legal e eficiente para a reafirmação de representatividade e a reivindicação de direitos diante do Estado e outras instituições da sociedade nacional. Assim, os Yanomami parecem ver a AYRCA como um meio de se apresentar como unidade diante dos brancos, isto é, um meio de tornar o povo visível.

Além disso, como já mencionado, haveria ainda alguma relação de complementariedade entre as frentes de ação política Yanomami, a AYRCA e as lideranças tradicionais. Segundo Menezes (2010, p. 223):

[...] as principais incumbências da cúpula da AYRCA são: assessorar as lideranças tradicionais, levantar informações sobre as questões externas (convênios de saúde, pedidos de entrada em Terra Indígena, etc.), redigir documentos, planejar e promover as assembleias anuais. As lideranças tradicionais, ou tuxauas, diferentemente, são aqueles que detêm o poder de decisão, uma vez que todas as consultas são dirigidas a eles; são eles que promovem a paz interna, mediando conflitos e promovendo alianças; são eles que recebem os convidados e que fazem as divisões de presentes endereçados às comunidades e, principalmente, são eles que têm a legitimidade para publicamente invocar o conhecimento tradicional.

Porém, vale lembrar, como evidenciado na fala do conselheiro da AYRCA, que as lideranças não podem “ultrapassar a autonomia da associação”, ou seja, embora os tuxauas sejam seus *conselheiros*, o presidente e diretores demandam para si, por meio da AYRCA, essas ações coletivizadoras no trato com as instituições estatais. Ainda, se as ações da diretoria das associações e o empenho manifestado pelas pessoas nas reuniões eram voltadas para o combate ao garimpo, o fato de uma liderança ter ido “ao lado dos garimpeiros” não foi bem aceito pelos Yanomami. Embora a menção a conflitos entre

as associações e as lideranças tradicionais possa causar estranhamento, uma vez que o argumento aqui é que as atuações dessas diferentes posições se combinam de alguma forma, o ponto a enfatizar é justamente que nenhuma delas se mostra como meio único e unânime de atuação política e para a reivindicação de representatividade entre os Yanomami.

Retomando os argumentos clastreanos da teoria *contra o Estado* à luz das reflexões de Sztutman (2012, p. 36), as socialidades indígenas responderiam com “contrapoderes” à possibilidade de constituição de um dispositivo autônomo e transcendente anunciado como capaz de representar os homens e a sociedade. Nesse sentido, ao discutir a gestão indígena na prefeitura de São Gabriel da Cachoeira, Iubel (2015, p. 90) sugere que algumas contradições implicadas pela má avaliação local de um mandato estariam relacionadas ao acúmulo de “muito poder” ou à “ambição de poder” por parte do prefeito em questão, o que estaria associado à contaminação “por lógicas externas ou brancas” (IUBEL, 2015, p. 91), que seria mal vista pelos indígenas.

Longe de propor uma simples analogia entre as inquietações dos Yanomami com a liderança envolvida com o garimpo e o caso descrito por Iubel (2015), que consistiria em uma sobreposição de contextos distintos, procura-se evidenciar aqui as atualizações próprias às ações políticas *yanomami* para a gestão do Projeto Yaripo. Nesses termos, ao se deparar com forças externas que envolvem uma política representativa (as associações, cujas mobilizações abrangem eleições, assembleias e a formação de uma diretoria), os Yanomami também reinventam suas disposições: nem a AYRCA, como principal associação, nem as lideranças tradicionais constituem um “[...] aparelho transcendente e autônomo, que se promulga capaz de representar, de modo eficaz, todos (os homens) e o Todo (a Sociedade)” (SZTUTMAN, 2012, p. 36). O que se vê aqui é uma composição de posições pela qual diferentes sujeitos mobilizam ações coletivizadoras, fazendo do domínio político uma totalidade aberta sempre em transformação.

5 Considerações Finais

Antes de concluir, sublinho, novamente, que o argumento central deste artigo se baseia em uma hipótese preliminar a ser novamente verificada a partir de maior aprofundamento etnográfico. Nesse sentido, o intuito desta exposição foi o de apresentar uma possível compreensão a respeito da ação política *yanomami*, mobilizada por meio da disjunção de papéis entre as associações e as lideranças tradicionais, no diálogo com os parceiros, no combate ao garimpo e, de modo geral, na reivindicação de representatividade diante de instituições externas. Assim, vimos que as associações locais, AYRCA e AMYK, são os dispositivos operados pelos Yanomami para o gerenciamento do Projeto Yaripo. Mais que isso, elas são pensadas como mecanismos de atuação política em palcos de diálogo com instituições estatais, não governamentais e os parceiros do projeto, sendo a AYRCA o principal meio acionado pelos Yanomami para garantir sua representatividade – conceito que possui, aqui, como discutido, implicações muito particulares – frente ao Estado e à sociedade nacional, e a AMYK despontando como um dispositivo de afirmação política das mulheres nesses espaços (FERREIRA, 2017). Com efeito, observamos que

a elaboração do Projeto Yaripo constitui um momento singular para se pensar as ações políticas *yanomami*.

Notamos também que esses dois modos de atuação política não são os únicos que se fazem presentes, e sim que ambos se conectam, ainda, a um terceiro: as lideranças tradicionais. Além disso, argumentei que nenhum desses três dispositivos é pensado como aparelho autônomo capaz de representar todos e o todo, mas que formam, conjuntamente, uma composição de posições a partir das quais diferentes pessoas mobilizam certas “ações coletificadoras” (SZTUTMAN, 2012), sendo a AYRCA, nesse cenário, um meio para o povo *yanomami* se fazer visível diante dos parceiros e instituições externas. Ademais, observamos que essa “dupla articulação do novo discurso político indígena” (ALBERT, 2002), ou seja, a conexão entre os conhecimentos cosmológicos e os saberes dos brancos, ocorre, em Maturacá, de maneira distinta do que se passou no Demini, com Davi Kopenawa, como já havia sugerido Menezes (2010). Afinal, no caso de Davi, não havia uma associação criada pela proximidade com uma federação indígena, tal qual a FOIRN, como aconteceu em Maturacá, e, portanto, ambos os casos diferem desde o princípio.

Agradecimentos

Agradeço aos Yanomami de Maturacá pela hospitalidade e pelos ensinamentos durante o desenvolvimento de minha pesquisa. Ao meu orientador, Geraldo Luciano Andrello, agradeço pela criatividade e orientação cuidadosa ao longo desses anos. Agradeço também à minha companheira, Luisa Amador Fanaro, pela revisão e auxílio ao longo da escrita deste artigo. Por fim, agradeço aos revisores e aos pareceristas anônimos da *Revista Ilha* pelos comentários, críticas e sugestões, indispensáveis para o aprimoramento deste texto. Todos os equívocos e imprecisões são de minha responsabilidade.

Referências

- ALBERT, Bruce. **Temps du sang, temps des cendres**: representation de la maladie, système rituel et espace politique chez les Yanomami du sud-est (Amazonie bresilienne). 1985. 852p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Université de Paris X, Paris, 1985.
- ALBERT, Bruce. A fumaça do metal: história e representações do contato entre os Yanomami. **Anuário Antropológico**, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 89, p. 151-189, 1992.
- ALBERT, Bruce. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida (org.). **Pacificando o Branco**: cosmologias do contato no Norte-Amazônico. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. p. 239-274.
- ALBERT, Bruce. Os Yanomami e a terra-floresta. In: RICARDO, Fany (org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza**: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 384-385.
- ALBERT, Bruce. Yanomami: retour sur image(s). **Fondation Cartier pour l'art contemporain**, Fondation Cartier, Paris, v. 2, p. 237-248, 2014.
- ALBERT, Bruce; LE TOURNEAU, François-Michel. Florestas Nacionais na Terra Indígena Yanomami – Um Cavalo de Troia Ambiental? In: RICARDO, Fany (org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza**: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 372-383.

ANDRELLO, Geraldo. **Cidade do índio**: transformações e cotidiano em Iauaretê. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**, São Paulo: Ed. Ubu, 2017 [2009].

COUTINHO JÚNIOR, Walter. Yaripo: turismo, garimpo e agências do Estado na terra indígena Yanomami e no parque nacional Pico da Neblina. **Inquéritos Civis Públicos n. 1.13.000.000686/2003-86 e n. 1.13.000.000692/2006-86**. Laudo Antropológico elaborado para apurar a presença de turismo na Terra Indígena Yanomami e no Parque Nacional do Pico da Neblina. Manaus: Ministério Público Federal, Procuradoria da República no Amazonas, 2013.

FAUSTO, Carlos. Donos demais: maestria e domínio na Amazônia. **Mana**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 12, n. 2, p. 329-366, 2008.

FERREIRA, Maryelle I. M. **“Mulheres Kumirâyôma”**: uma etnografia da criação da Associação de Mulheres Yanomami. 2017. 207f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

GALLOIS, Dominique T. Os Wajãpi em frente da sua cultura. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, IPHAN, Rio de Janeiro, v. 32, p. 110-129, 2005.

GODELIER, Maurice; STRATHERN, Marilyn (org.). **Big men and great men**: personifications of power in Melanesia. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

GOULART, Leon Terzi. **Os Yanomami e o Projeto Yaripo**: transformações e turismo em Maturacá. 2020. 229f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

IUBEL, Alice F. Gestão indígena na prefeitura de São Gabriel da Cachoeira: alianças, expectativas e transformações políticas. **R@U: Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, UFSCar, v. 7, n. 2, p. 79-97, 2015.

KELLY, Jose Antonio. Notas para uma teoria do “virar branco”. **Mana**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 11, n. 1, p. 201-234, 2005.

KELLY, Jose Antonio. On Yanomami ceremonial dialogues: a political aesthetic of metaphorical agency. **Journal de la Société des Américanistes**, Paris, Société des Américanistes, v. 103, n. 1, p. 179-214, 2017.

KOHN, Eduardo. **How forests think**: toward an anthropology beyond the human. Berkeley: University of California Press, 2013.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015 [2010].

LIMA, Tânia Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi. **Mana**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 2, n. 2, p. 21-47, 1996.

MENEZES, Gustavo Hamilton. **Yanomami na encruzilhada da conquista**: Contato e Transformação na fronteira amazônica. 2010. 249f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

RICARDO, Fany (org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza**: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

SMILJANIC, Maria Inês. Os enviados de Dom Bosco entre os Masiripiwëiteri: o impacto missionário sobre o sistema social e cultural dos Yanomami ocidentais. **Journal de la Société des Américanistes**, Paris, Société des Américanistes, v. 88, p. 137-158, 2002.

SMILJANIC, Maria Inês. À sombra do Pico da Neblina. In: RICARDO, Fany (org.), **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza**: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 368-371.

- STRATHERN, Marilyn. One man and many men. *In*: GODELIER, Maurice; STRATHERN, Marilyn (org.). **Big men and great men**: personifications of power in Melanesia. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 197-214.
- SZTUTMAN, Renato. **O profeta e o principal**: a ação política ameríndia e seus personagens. São Paulo: Edusp, 2012.
- TAYLOR, Kenneth. A Geografia dos Espíritos: o xamanismo entre os Yanomami setentrionais. *In*: LANGDON, Esther-Jean (org.). **Xamanismo no Brasil**: novas perspectivas. Florianópolis: Ed. UFSC, 1996. p. 117-152.
- VALENTIM, Marco Antônio. A sobrenatureza da catástrofe. **Landa**, Florianópolis: UFSC, v. 3, n. 1, p. 3-25, 2014.
- VALENTIM, Marco Antônio. **Extramundandidade e sobrenatureza**: ensaios de ontologia fundamental. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. **Tipití**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 3-22, 2004.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Floresta de cristais: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos. **Cadernos de Campo**, São Paulo, USP, v. 14, n. 15, p. 319-338, 2006.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais**. São Paulo: Cosac Naify, 2015 [2009].
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da alma selvagem e outros ensaios de Antropologia**. São Paulo: Ed. Ubu, 2017 [2002].
- WAGNER, Roy. The fractal person. *In*: GODELIER, Maurice; STRATHERN, Marilyn (org.). **Big men and great men**: personifications of power in Melanesia. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 159-173.
- WAGNER, Roy. Existem grupos sociais nas terras altas da Nova Guiné? **Cadernos de Campo**, São Paulo, USP, v. 19, n. 19, p. 237-257, 2010 [1974].

Leon Terci Goulart

Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da mesma instituição, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo número 2020/09294-0. Realiza pesquisa com os Yanomami da região de Maturacá, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, desde 2017.

Endereço profissional: Rod. Washington Luiz, s/n, Monjolinho, São Carlos, SP. CEP: 13565-905.

E-mail: leontgoulart@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9591-198X>

Como referenciar este artigo:

GOULART, Leon Terci. A “imagem do povo”: representatividade e multiplicidade nas (cosmo) políticas Yanomami. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e78752, p. 233-255, janeiro de 2022.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Editora Todavia, 2019. 264p.

Ana Carolina Oliveira Marcucci¹

¹Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Este não é um romance de leitura serena e repousada. *Torto Arado* é a janela para um Brasil gigante, do qual se fala pouco, mas que carrega em si profundos ensinamentos e as mais marcadas violências. O livro conta a história daqueles que têm afeto pela terra e que dela compartilham seu trabalho, seu alimento e sua cor. Localizada na região da Chapada Diamantina, no interior do Estado da Bahia, a obra de Itamar Vieira Junior acompanha a vida de trabalhadoras e trabalhadores rurais descendentes de pessoas escravizadas que “vivem de morada” nas fazendas de outros e, naquele local, criam raízes. Sem nunca explicitamente revelar em que período se passa a história, o autor constrói a narrativa dando pistas para o leitor sobre o tempo das coisas. Ele fala de acontecimentos históricos e de locais, da sazonalidade da natureza, das datas de nascimento e das festividades da religião Jarê. Em um tempo sem tempo, o autor cuidadosamente consegue passar a atualidade das opressões vividas pela população negra rural e a construção histórica da luta contínua pelo direito à terra. E, assim, nos apresenta a mais fina “literatura como experiência antropológica”¹.

Publicada pela editora Todavia em 2019², *Torto Arado* é, até o momento, a obra de maior destaque³ do escritor baiano. Sua atuação como funcionário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e seu doutoramento em estudos étnicos e africanos pela Universidade Federal da Bahia contribuíram de maneira significativa para a escrita do romance. A escolha pela literatura, segundo Itamar, se dá na tentativa

¹ Conforme propõe Itamar Vieira Junior no artigo “Elogio à literatura”, para a *Revista Pessoa*, “[...] tenho pensando a literatura como uma experiência antropológica, mas de uma antropologia conforme proposta por Tim Ingold, que, por sua vez, se inspirou na filosofia de Deleuze e Guattari, como um debruçar sobre os devires humanos na trama do mundo. Uma arte com ênfase na vida e no seu devir, com capacidade sempre renovada de transpor as destinações que lhe são dadas, ou seja, sempre se transformando”. Informação disponível em: <https://www.revistapessoa.com/artigo/3069/elogio-a-literatura>. Acesso em: 2 jan. 2021.

² Romance foi vencedor do prêmio LeYa, em 2018, e dos prêmios Jabuti e Oceanos, em 2020.

³ Entre as principais obras de literatura de Itamar Vieira Junior, destaque para os contos: *Dias* (2012), Vencedor do Concurso XI Projeto de Arte e Cultura, e *A Oração do Carrasco* (2017), vencedor do Prêmio Humberto de Campos da União Brasileira de Escritores.

Recebido em: 26/07/2021

Aceito em: 08/09/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

de encontrar uma forma menos rígida e técnica de levar a realidade do trabalhador do campo, quilombola e indígena para o grande público e, assim, contar histórias⁴.

Dividido em três partes, *Fio de corte*, *Torto arado* e *Rio de sangue*, o autor escreve seu romance protagonizando duas irmãs, Bibiana e Belonísia, que também são as narradoras em primeira pessoa, respectivamente, da primeira e segunda parte do livro. Na terceira parte, vemos a prioridade pelo protagonismo feminino novamente confirmada, dessa vez, ganhando contornos para além do humano. A Encantada Santa Rita Pescadeira é a responsável por narrar a última parte da obra, demonstrando a centralidade da religiosidade e tradição do Jarê no cotidiano das pessoas da Chapada. Cada seção do livro é composta de capítulos curtos, que ora narram os acontecimentos presentes, ora os do passado, nos quais vão se fazendo as tramas que dão forma à vida das pessoas, encantados, plantas e bichos daquela terra.

Já nas páginas iniciais de *Fio de corte*, narrada pela irmã mais velha, Bibiana, um incidente muda a vida das irmãs: a curiosidade pelo conteúdo da mala de sua avó, Donana, as leva ao objeto de lâmina brilhante ligada a uma empunhadura de marfim bem acabada. O metal da faca, conforme percebiam as meninas, parecia ter saído direto da terra, e a vontade de explorar seu gosto misterioso acabou por ferir em seu fio de corte a língua de uma e arrancar a da outra. Desse dia em diante, as irmãs passam a dividir o mesmo órgão e a desenvolver a atenção dos olhos e gestos corporais de cada uma, fortalecendo laços de proteção que nutrem entre si. A partir desse evento, nos é desenhada a história das irmãs.

A religiosidade é um dos elementos centrais na obra, presente desde sua primeira parte: as brincadeiras de Jarê, religião de matriz africana caracterizada pelo sincretismo, com grande influência do candomblé caboclo e do catolicismo rural, aparece nas práticas de cura e solidariedade. Nesse contexto, rezas, folhas, velas, xaropes de raízes, brincadeiras e encantados que dominavam os corpos de seu pai e vizinhos, tudo isso, compunha a paisagem do mundo à sua volta. Desse modo, Bibiana e Belonísia crescem em meio às crenças de sua avó paterna Donana, sua mãe Salustiana e de seu pai Zeca Chapéu Grande. Seu pai dividia o trabalho de sol a sol na roça dos donos da fazenda com os de curador de Jarê, sendo muito respeitado por toda a comunidade. Agia com afeição com seus filhos e com os necessitados que chegavam à sua porta em busca de ajuda. Como conta Bibiana:

[...] era um pai igual aos outros pais que conhecíamos, mas que tinha sua paternidade ampliada aos aflitos, doentes e necessitados de remédios que não havia nos hospitais, e da sabedoria que não havia nos médicos ausentes daquela terra. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 33)

Assim, a obra evidencia a proximidade e o conhecimento da terra, compartilhado pelos trabalhadores e trabalhadoras que dela cuidam. Cuidado que é passado para as gerações seguintes a partir do exemplo, da experiência e da atenção aos sinais da mata. É assim que Belonísia, durante a segunda parte da obra, *Torto arado*, narra como desde criança tinha como mestre seu pai:

⁴ Entrevista de Itamar Vieira Junior ao *Brasil de Fato Entrevista*, em 12/02/2021. Informação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T9Eah9dmXtU>.

Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte quando me fazia sentir no corpo as lições que a natureza havia lhe dado. Meu pai não tinha letra, nem matemática, mas conhecia as fases da lua. Sabia que na lua cheia se planta quase tudo; que mandioca, banana e frutas gostam de plantio na lua nova; que na lua minguante não se planta nada, só se faz capina e coivara. [...] Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para o seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 99-100)

Ademais, o conhecimento da mata passado por seus pais e avó oferece ao leitor uma importante contraposição à forma com que o conteúdo escolar formal era trabalhado com as crianças de Água Negra, realidade essa facilmente expandida para muitas crianças em todo Brasil. Mesmo com a construção de uma escola e com a chegada da professora na fazenda, muitas crianças não se sentiam motivadas a participar das aulas “[...] em que se falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 97). Tampouco conseguiam se ver no conteúdo dado, conforme enfatiza Belonísia em sua frustração com a escola: “[...] a professora não sabia por que estávamos ali, nem de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 99). Para ela, a educação que fazia sentido era aquela em que conseguia ver sua história, sua comunidade, seus parentes e vizinhos.

A obra, então, reforça a valorização da identidade local e do conhecimento e experiência dos antigos, deixando evidente a contraposição entre as famílias que vivem, trabalham e cuidam da terra e a família Peixoto, dona da fazenda, cujo interesse limita-se aos seus frutos e lucros. Os Peixoto não viviam ali e, tampouco, conheciam os caminhos de Água Negra, mas tinham o poder de expulsar e de pilhar a todos. Não havia nenhuma garantia para aqueles que nasceram e cresceram trabalhando naquela terra.

A terceira e última parte do livro, *Rio de sangue*, é narrada pela encantada Santa Rita Pescadeira, cuja identidade, associada a canções, já estava quase esquecida pela população. Como grande observadora do presente e com vivência do passado, é narradora privilegiada que apresenta ao leitor a vida de seu povo. Dedicar-se a contar sobre as mudanças que a acompanhava: dos homens que enlouqueceram atrás de diamantes; do garimpo que fez os rios encherem de areia; das discussões sobre leis e formas de garantir direitos; e da luta pelo livramento daquela gente que enterrou seus umbigos nos quintais daquela terra. Se, por um lado, é possível dizer que o livro caminha por aspectos mágicos, este, por sua vez, não é apresentado como algo distante da população ou como algo extranatural. Ao contrário, compõe o cotidiano, algo que compartilham nos rituais, festejos e nas brincadeiras. Obrigações e interditos.

A obra de Itamar Vieira Junior apresenta a potência que histórias e saberes locais têm. Como antropólogas(os), podemos aprender com *Torto Arado* que o que dá carne e osso às nossas etnografias são aqueles que a habitam. E, aqui, propositalmente, deixo de me referir exclusivamente a pessoas: são habitantes humanos e mais que humanos. São os bichos, as árvores, os cultivos das roças, o rio e seus peixes; são os encantados que habitam os corpos humanos no Jarê; são as mudanças que caminham com a tradição. Tais habitantes foram bem trabalhados pelo autor, que se aproveita do potencial da

literatura de relativizar, desnaturalizar e colocar em perspectiva visões de mundo, escolhas e preferências (EL FAR, 2014, p. 414).

Ainda que a aproximação entre literatura e antropologia, em particular a etnografia, não seja movimento novo, ao contrário, parte desde muito cedo com os relatos de viagens; manifestar a potência desse encontro não me parece demais, já que, como nos diz Antonio Candido (2011), a literatura não é experiência inofensiva. Ela nos fornece a possibilidade de viver dialeticamente os problemas e mostra “[...] outro modo de dizer sobre o outro, não menos pessoal, não menos verídico” (PERDIGÃO; SINDER, 2017, p. 417). Assim, Itamar, como “interessado etnógrafo”, desvenda “[...] entre o corriqueiro e o cotidiano alguma explicação mais profunda sobre a humanidade” (PERDIGÃO; SINDER, 2017, p. 413).

Portanto, se, por um lado, suas personagens são fictícias, sua realidade é facilmente vista por vários cantos do país. Como aponta Itamar, Belonía e Bibiana são personagens construídos a partir de muitas pessoas e muitas histórias, Zeca Chapéu Grande, os Peixoto e outras tantas. Apenas a encantada Santa Rita Pescadeira, segundo o autor, foi imaginada a partir da encantada de mesmo nome presente no Jarê, que vem sendo esquecida pela população.

O trabalho de campo do autor proporcionou, então, que ele compartilhasse de muitos eventos e fenômenos com as comunidades quilombolas da região, que foram ficcionalizados na criação da história de *Torto Arado*. Se o(a) antropólogo(a) não cria dramas e personagens como o(a) literato(a), ele(a) elabora a sua própria maneira ao falar sobre o outro, uma representação da realidade. Não se trata, portanto, da história de uma determinada população ou grupo social, mas sim, como diz James Clifford, de “[...] uma história entre outras histórias” (CLIFFORD, 2008 *apud* EL FAR, 2014, p. 412).

Por isso, nessa diversidade de histórias, *Torto Arado* nos permite confrontar vozes silenciadas, que carregam em seus corpos a luta e a dor, por meio da palavra viva da literatura como uma interessante experiência de observação e descrição de histórias. Transmite uma manifestação política e afetiva pela terra, com riqueza de detalhes, emoções e força contidas no dia a dia das trabalhadoras e trabalhadores rurais da Chapada. Com esse *Torto Arado*, Itamar planta mais uma semente nesta luta.

Referências

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- EL FAR, Alessandra. Uma etnografia do galanteio nos terrenos da ficção: afinidades eletivas entre antropologia e literatura. **Revista de antropologia**, São Paulo, USP, v. 57, n. 1, 2014.
- PERDIGÃO, E.; SINDER, V. Etnografia e ficção em perspectiva. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 411-425, dez. 2017.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. 1. ed. São Paulo: Editora Todavia, 2019. 264p.

Ana Carolina Oliveira Marcucci

Mestranda em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas. Vinculada ao Centro de Estudos Rurais da Unicamp (CERES). Atua na área de Antropologia, com interesse em: políticas públicas, conhecimentos tradicionais, patrimônio e agricultura.

Endereço profissional: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rua Cora Coralina, Cidade Universitária, Campinas, SP. CEP: 13083-896.

E-mail: ana.marcucci31@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8964-8094>

Como referenciar esta resenha:

MARCUCCI, Ana Carolina Oliveira. Resenha da obra *Torto Arado* de Itamar Vieira Junior, 2019. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e82987, p. 256-260, janeiro de 2022.