



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES: TERRITÓRIOS E
IDENTIDADES**

ANA NICE LIMA RODRIGUES

**TENSÕES CULTURAIS EM TORNO DAS IDENTIDADES NA ESCOLA BÁSICA:
FORMAÇÃO CULTURAL PARA OUTRA ARTE DE SER**

**ABAETETUBA - PA
2020**

ANA NICE LIMA RODRIGUES

**TENSÕES CULTURAIS EM TORNO DAS IDENTIDADES NA ESCOLA BÁSICA:
FORMAÇÃO CULTURAL PARA OUTRA ARTE DE SER**

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Cidades: Territórios e Identidades – PPGCITI, da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba, na linha de pesquisa Identidades: Linguagens, Práticas e Representações, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Estudos Interdisciplinares.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Joyce O. S. Ribeiro

**ABAETETUBA- PA
2020**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

R696t Rodrigues, Ana Nice Lima
Tensões culturais em torno das identidades na escola básica :
Formação cultural para outra arte de ser / Ana Nice Lima
Rodrigues. — 2020.
168 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Cidades, Territórios e Identidades, Campus Universitário de
Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2020.

1. Escola Básica. 2. Identidades. 3. Etnocentrismo. 4.
Interculturalidade. 5. Formação Cultural. I. Título.

CDD 370

ANA NICE LIMA RODRIGUES

**TENSÕES CULTURAIS EM TORNO DAS IDENTIDADES NA ESCOLA BÁSICA:
FORMAÇÃO CULTURAL PARA OUTRA ARTE DE SER**

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Cidades: Territórios e Identidades – PPGCITI, da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba, na linha de pesquisa Identidades: Linguagens, Práticas e Representações, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Estudos Interdisciplinares.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Joyce O. S. Ribeiro

Data da avaliação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Joyce Otânia Seixas Ribeiro – PPGCITI/UFPA
Orientadora

Prof^ª Dr^ª Vilma Nonato de Brício – PPGCITI/UFPA - Interno

Prof^ª Dr^ª Cláudia Maria Ribeiro – PRPG/UFLA/MG - Externo

**ABAETETUBA - PA
2020**

À memória de meu Pai

*Exemplo de luta, resistência e fonte de
inspiração que me impulsionou a chegar até
aqui. A você, dedico este trabalho.*

“Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es solo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa.”

(WALSH, 2014)

Minha Gratidão

A Deus, que durante esta caminhada sempre se fez presente como fonte de luz e sabedoria, guindo meus passos, permitindo trilhar esse percurso superando os momentos de desânimos e dificuldades para que hoje eu pudesse chegar até aqui.

A minha orientadora, Dra. Joyce Ribeiro, por todo conhecimento compartilhado, pelas orientações e, principalmente, pelos desafios lançados que me permitiram crescimento e amadurecimento intelectual, impulsionando a realização desta pesquisa com seriedade e prazer. Seu exemplo de profissional e mulher inspiram-me estimulando a vontade de ir além. A você, professora Joyce Ribeiro, minha imensa gratidão.

A minha mãe, Ana Maria, mulher guerreira, que sempre me incentivou a estudar e não desistir diante das dificuldades. Obrigada por sempre acreditar em mim e sonhar comigo este sonho de ser Mestre.

Aos meus filhos, Mayra e Marcelo, fontes de inspiração diária traduzidas em forças e motivação que ajudaram a seguir firme nessa caminhada. Minha gratidão pela compreensão nos momentos de ausências e pelos cuidados e carinho nos momentos em que me encontrava exausta.

A você querida irmã Alda, por todo incentivo quando as forças durante essa trajetória estavam fragilizadas. Você fez e faz parte de minha história de vida e de luta.

Às amigas que o Mestrado me trouxe, “Meninas de Vegas”. Sem o apoio e companheirismo de vocês, tudo teria sido muito mais difícil. Obrigada Edna, Elanne, Isabel, Laura e Josiane, pelo apoio incondicional, pelas trocas de conhecimentos e experiências, pelos maravilhosos momentos de descontração que tive oportunidade de vivenciar com vocês.

À gestão da escola pesquisada, por ter permitido realizar todo o processo de pesquisa que culminou na produção deste texto dissertativo.

A todos/as professores/as e alunos/as que se dispuseram a colaborar com a pesquisa tornando-a possível.

À Banca Examinadora, professora Dra. Vilma Nonato de Brício (PPGCITI/UFPA) e professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro (PRPG/UFLA/MG), pelas imprescindíveis contribuições que ajudaram no enriquecimento desta escrita.

Aos/as professores/as do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação – PPGCITI/UFPA, pelas contribuições com a construção de novos conhecimentos.

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação são as tensões culturais na escola, o qual foi produzido por meio da experiência etnográfica pós-moderna com base em James Clifford (2014, 2016), que parte da noção de cultura como plural, contestada, produzida em meio às relações de poder e que tem como norma a observação participante, as conversações, a escritura e a tradução das informações produzidas no terreno de pesquisa. A etnografia foi desenvolvida durante seis meses, no turno vespertino, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Bernardino Pereira de Barros, Município de Abaetetuba, Estado do Pará. Os interlocutores/as são um grupo de professores/as e de alunos/as da Instituição. Ao longo da experiência em campo, o problema foi reformulado e os objetivos reescritos a partir das informações produzidas. Assim, o problema de pesquisa expressa-se por meio das seguintes questões: Quais tensões culturais evidenciam-se nas relações cotidianas na escola? Qual a conduta dos/as professores/as diante dessas tensões? Como a Formação Cultural Docente pode contribuir para outra arte de ser na escola? O objetivo central é analisar a relação entre as tensões culturais e a Formação Cultural Docente; os objetivos específicos são: mapear as tensões culturais nas relações cotidianas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Bernardino Pereira de Barros; analisar a conduta dos/as professores/as diante de tais tensões; e analisar a contribuição da Formação Cultural Docente para outra arte de ser. O aporte teórico utilizado está situado no campo dos Estudos Culturais, na teorização dos Estudos Decoloniais Latino-Americanos e da Interculturalidade Crítica, com as contribuições centrais dos seguintes autores: Hall (1997, 2015, 2018); Silva (2014); Bhabha (2014); Canclini (2014, 2015,); Pérez Gómez (2001); Giroux (1999, 1997); Maclaren (2000); Imbernón (2000); Walsh (2007, 2009); Palermo (2014); Quijano (2005); Maldonado-Torres (2008); Castro-Gómez (2007, 2005) e Candau (2003, 2010, 2008). Como resultados, a pesquisa aponta o seguinte: existem tensões culturais na escola que demonstram a discriminação e inferiorização em relação às identidades de gênero, sexuais, étnicas e linguísticas, as quais resistem à imposição do pensamento colonial/moderno hegemônico que busca manter a dominação cultural por meio da colonialidade do ser; as tensões são naturalizadas e invisibilizadas pelos/as professores/as; a conduta dos/as professores/as é de indiferença diante das tensões por não estarem preparados para intervir afirmativamente sobre as questões culturais cotidianas e trabalhar com as diferenças; diante disso, a Formação Cultural Docente é um imperativo no sentido de formá-los/as para que possam atuar como trabalhadores/as culturais por meio da ética da diferença e decolonizar o pensamento e as

práticas pedagógicas. Atuando por meio da ética da diferença e da decolonialidade é possível a constituição de outra arte de Ser.

Palavras-chave: Escola Básica. Identidades. Etnocentrismo. Interculturalidade. Formação Cultural.

ABSTRACT

The object of study of this dissertation is the cultural tensions in the school, which was produced by through experience ethnographic Post-modern the based on James Clifford (2014, 2016), which starts from the notion of culture as plural, contested, produced between power relations and has as a norm participant observation, conversations, writing and translation of information produced in the field of research. The ethnography was developed for six months, in the afternoon, at the State School of Elementary and High School Professor Bernardino Pereira de Barros, Abaetetuba, State of Pará. The interlocutors are a group of teachers and students of the Institution. Throughout the field experience, the problem was reformulated and the objectives rewritten based on the information produced. Thus, the research problem is expressed through the following questions: What cultural tensions are evidenced in everyday relationships at school? What is the conduct of teachers in the face of these tensions? How can Cultural Teacher Formation contribute to another art of being in school? The central objective is to analyze the relationship between cultural tensions and cultural teacher education; the specific objectives are: to map cultural tensions in the daily relations of the State School of Elementary and high School Professor Bernardino Pereira de Barros; analyze the conduct of teachers in the face of such tensions; and to analyze the contribution of cultural formation Teacher to another art of being in school. The theoretical contribution is situated in the field of Cultural Studies, in the theory of Latin American Decolonial Studies and Critical Interculturality with the central contributions of the following authors: Hall (1997, 2015, 2018); Silva (2014); Bhabha (2014); Canclini (2014, 2015,); Pérez Gómez (2001); Giroux (1999, 1997); Maclaren (2000); Imbernón (2000); Walsh (2007, 2009); Palermo (2014); Quijano (2005); Maldonado-Torres (2008); Castro-Gómez (2007, 2005) and Candau (2003, 2010, 2008). As a result, the research points out the following: there are cultural tensions in the school that demonstrate discrimination and inferiority in relation to gender, sexual, ethnic and linguistic identities, which resist the imposition of hegemonic colonial / modern thinking that seeks to maintain domination cultural by through of the coloniality of being; tensions are naturalized and made invisible by the teachers; the conduct of teachers is indifferent in the face of tensions as they are not prepared to intervene affirmatively on everyday cultural issues and work with differences; in view of this, Cultural Formation is an imperative in the sense of training them so that they can act as cultural workers through the ethics of difference and decolonize thinking and pedagogical

practices. Acting through the ethics of difference and decoloniality, it is possible to create another art of Being.

Keywords: Basic School. Identities. Ethnocentrism. Interculturality. Cultural Formation.

INDICE DE IMAGENS

Fotografia 01 – Escola Estadual Bernardino Pereira de Barros	40
Fotografia 02 – Troféus expostos na secretaria da escola	45
Fotografia 03 – Altar Ornamentado com Imagem de Nossa Senhora da Conceição	46
Fotografia 04 – Aviso que restringe o acesso de alunos à sala dos/as Professores/as	48
Fotografia 05 – Aluna com Cabelos Coloridos	52
Fotografia 06 – Aluna com Cabelos com <i>Dreads</i>	52
Fotografia 07 – Aluno usando Alargadores de Orelha e Tatuagem	57
Fotografia 08 – Cidade de Abaetetuba Vista do Alto e o rio que a margeia	90
Fotografia 09 - Mapa da Cidade de Abaetetuba	93
Fotografia 10 – Embarcações ancoradas em um dos Portos da Cidade	94
Fotografia 11 – Portal da Cidade de Abaetetuba	95
Fotografia 12 - Brinquedo de Miriti que retrata Cenas pitorescas do Cabloco Amazônico	97
Fotografia 13 – Brinquedo de Miriti que retrata o Círio de Nazaré	97
Fotografia 14 – Brinquedos de Miriti com Personagens de Super-heróis, Desenhos animados e Seriados	97
Fotografia 15 - Brinquedos de Miriti com Personagens de Super-heróis, Desenhos animados e Seriados	97
Fotografia 16 – Cartaz do I Encontro de Crespas e Cacheadas de Abaeté, realizado em 2017	105
Fotografia 17 – Mulheres que Integram o Grupo Sankofa em Abaetetuba	106
Fotografia 18 – I Marcha de Mulheres Negras Organizada pelo Coletivo Sankofa	107
Fotografia 19 – Exposição Fotográfica “Corpo Denúncia” promovida pelo Coletivo Sankofa	107
Fotografia 20 - Vencedora do Concurso Miss Verão Gay de 2018	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DESENHANDO O PERCURSO ETNOGRÁFICO	17
2.1 Caminhos da etnografia pós-moderna	17
2.2 A composição do diário de campo	22
2.3 Tradução e escrita etnográfica	28
2.4 Interlocutores e interlocutoras	32
3 MAPEANDO AS TENSÕES CULTURAIS NA ESCOLA BERNARDINO PEREIRA DE BARROS	39
3.1 O encontro com a cultura da [na] escola e as juventudes	39
3.2 Tensões em torno da diferença: Identidades inferiorizadas nas relações cotidianas e as resistências	61
3.2.1 Tensões de gênero: “ <i>as alunas que não parecem moças</i> ”	62
3.2.2 Tensões de sexualidade: homossexualidade e transgênero	67
3.2.3 Tensões raciais: negros e indígenas	76
3.2.4 Tensões em relação às diferenças linguísticas	82
4 CAUSAS DA DISCRIMINAÇÃO: A COLONIALIDADE DO SER	88
4.1 A cidade de Abaetetuba no contexto cultural: o encontro entre culturas	89
4.1.1 Alguns marcadores das identidades na cidade de Abaetetuba	100
4.2 O projeto de dominação cultural na América Latina.....	113
4.2.1 As estratégias do colonialismo: a <i>colonialidade do ser</i> e a hegemonia do homem branco-heterossexual-civilizado-cristão-urbano	116
4.3 Exigências culturais e educacionais do século XXI	122
5 INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO CULTURAL: OUTRA ARTE DE SER	127
5.1 A conduta dos/as professores/as diante das tensões culturais cotidianas	127
5.2 Interculturalidade, formação cultural docente para outra arte de ser.....	144
6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	155
REFERÊNCIAS	159

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como profissional da Educação Básica constitui-se em um marco decisivo para a realização desta pesquisa, pois os desafios e inquietações apresentadas por ela impulsionaram a construção de novos olhares em torno das questões culturais emergentes no contexto escolar, provocando um pulsar no sentido de buscar redescobrir outras questões. Neste contexto, durante o Curso de Especialização em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico realizado na UFPA – Campus de Abaetetuba, em 2005, pude ter contato com novas discussões e perspectivas em torno de questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, geração e muitos outros temas emergentes no âmbito dos estudos culturais, que despertaram meu interesse por essas discussões, pois projetavam-me para uma outra compreensão de cultura baseada na diferença, transgredindo, assim, as perspectivas estruturalistas e homogeneizantes que balizavam o meu olhar e minha prática profissional até aquele momento.

A compreensão de cultura universal, harmônica, equilibrada, apresentada sem diferenças foi desestabilizada pelos Estudos Culturais, que colocavam em evidência os binarismos, as hierarquias culturais apresentando uma compreensão mais plural, dinâmica, desorganizando-me e desconstruindo em mim os conceitos e “verdades” sobre os quais me posicionava. A noção de cultura apresentada por esse campo de estudo direcionava-me a pensá-la como aquilo que faz o mundo mover-se, produtora de significados que repercutem na vida e nas práticas sociais, sendo entendida como um aspecto que afeta as identidades.

Assim, tomei conhecimento de que o tema das identidades surgiu a partir das contribuições de Stuart Hall, importante teórico que substituiu Richard Hoggart, um dos percursores dos Estudos Culturais, na direção do Centro de Birmingham, no período de 1968 a 1979, berço onde este campo iniciou-se. Segundo Hall (2015), na modernidade tardia a mudança assume um caráter específico, conhecido como globalização, que produz profundos impactos na cultura dos sujeitos e, portanto, a formação das identidades é um processo que se dá culturalmente. Assim, a cultura enquanto elemento em constante fluxo não permite pensar o sujeito como predizível, unificado, mas, composto de várias identidades continuamente transformadas.

Os estudos culturais, portanto, abriram avenidas para que pudesse perceber e questionar os aspectos subjetivos das construções sociais, permeadas por relações desiguais de

poder¹ e refletir sobre os limites de alguns discursos adotados como universais pela ciência moderna que levam a sérios impactos políticos e sociais gerados pelo produto de uma cultura eurocêntrica.

A partir desse campo de estudos, renovei minhas leituras sobre a realidade e as relações socioculturais, percebendo a escola como um espaço cultural por excelência, entendendo que as análises e reflexões sobre as questões educacionais e os problemas da escola não podem estar desvinculadas de um debate que possibilite uma crítica cultural às instituições escolares, pois as novas configurações sociais decorrentes das mudanças provocadas pelo processo de globalização na contemporaneidade requer dela e de seus/as professores/as outras condutas e novos rumos a serem trilhados no sentido de perceberem e lidar com o mapa cultural da pós-modernidade, o qual se tornou híbrido, fluído e dinâmico.

Posteriormente, o ingresso no Curso de Mestrado ampliou e consolidou ainda mais o interesse pelas discussões culturais aguçadas durante a especialização. Não hesitei em apresentar ao programa, no processo seletivo, uma proposta de projeto direcionada para esta temática, a qual foi sendo reformulada e re/construindo-se na caminhada. Uma investigação andarilha que foi ganhando formas mais precisas por meio das discussões e aprofundamentos teóricos ao longo do Curso e a partir do trabalho de campo. O Mestrado, assim, apresentou-se como uma oportunidade de investigar e produzir conhecimentos sobre os problemas da escola básica partindo da cultura como eixo central de discussão.

Cada vez mais afetada, tanto pelas discussões, temas e perspectivas oriundas do campo interdisciplinar oportunizado pelos componentes curriculares do Curso, que se somavam à vontade de pesquisar sobre as questões culturais e, principalmente, pelas vivências e experiências adquiridas durante o trabalho de campo, desenvolvi estudos, paralelamente às disciplinas, e fui reformulando o objeto e o problema da pesquisa, pois esse não é algo dado *a priori*, esperando para ser descoberto, ele é delineado na experiência em campo, conforme informa Clifford (2014). Sendo assim, as vivências no terreno da pesquisa construíram o objeto de estudo, desenhando-o em meio às tensões culturais em torno das identidades na escola, expresso em algumas questões que foram surgindo ao longo da experiência etnográfica: Quais tensões culturais evidenciam-se nas relações cotidianas na escola? Qual a conduta dos/as professores/as diante dessas tensões? Como a Formação Cultural Docente pode contribuir para outra arte de ser escola?

¹ Poder entendido a partir da perspectiva de Foucault (1979), o qual coexiste nas relações sociais como uma rede de micros poderes que permeiam todos os aspectos da vida social.

Estas questões, entretanto, não são únicas, mas apenas algumas das muitas outras que podem ser pensadas em busca de entendimentos sobre as relações culturais na escola, mas permitiram identificar e analisar as tensões culturais cotidianas no diálogo com os Estudos Culturais e Decoloniais Latino-Americanos e a Interculturalidade crítica e construir reflexões por meio de um viés não totalizante, como o estabelecido pelas teorias modernas.

Considerando o contexto apresentado aqui, esta pesquisa tem como objetivo central analisar a relação entre as tensões culturais e a formação cultural na escola básica. Os objetivos específicos são: mapear as tensões culturais nas relações cotidianas na escola; analisar a conduta dos/as professores/as diante dessas tensões; e analisar a contribuição da Formação Cultural docente para outra arte de ser.

Nessa empreitada utilizo o método da etnografia pós-moderna, segundo Clifford (2016, 2014), que é um método investigativo baseado na observação de práticas culturais a partir de uma vivência prolongada em campo para que seja possível entender o sentido das práticas culturais de determinado grupo ou instituição, preocupando-se com uma análise holística ou dialética da cultura que não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas (JORDÃO, 2004). Uma das preocupações centrais, na etnografia pós-moderna, diz respeito aos “modos de traduzir as informações produzidas pela experiência e a melhor forma de comunicá-las” (RIBEIRO, 2013, p, 23), sendo assim, além de ser uma estratégia metodológica, significa um empreendimento textual situado em um contexto específico. Como procedimentos para a produção de informações, realizei a observação participante durante seis meses de vivências cotidianas no campo de pesquisa, levantei e analisei documentos, capturei fotos e realizei diálogos, tudo registrado no diário de campo próprio.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profº Bernardino Pereira de Barros, que fica localizada à Rua Magno de Araújo, nº 185, Bairro: Centro, no Município de Abaetetuba-PA, uma das escolas públicas mais antigas do município, sendo sua fundação registrada no ano de 1962, o que a torna uma instituição com importante matriz histórica na formação sócio cultural dos (as) cidadãos(ãs) abaetetubenses.

Ressalto a relevância desta pesquisa, principalmente, a partir de três aspectos: 1) em termos acadêmico; 2) em termos sociais e, 3) no âmbito pessoal. A significância acadêmica evidencia-se pelo fato de contribuir com reflexões que fortalecem o debate sobre a relação entre escola e cultura e as implicações no processo de desigualdades sociais e para o reconhecimento das identidades na escola básica.

Em termos sociais, contribuí com uma política de identidade na escola, com vistas a processos pedagógicos-culturais que considerem as diferenças e que contribuam para a não discriminação, por meio de subsídios que permitam refletir e entender muitos problemas de ordem cultural que emergem em seu interior, bem como para possíveis mudanças de práticas frente ao processo educativo que estimulem os/as educadores/as a questionarem como as identidades são constituídas e legitimadas a partir da ideia de cultura única.

Em termos pessoais, oportuniza esclarecer questionamentos que vêm me inquietando, já há alguns anos, no decorrer de minha atividade profissional, os quais foram suscitados por meio de leituras e discussões pós-modernas, que permitiram uma nova forma de compreender as identidades, tornando as discussões em torno da cultura e das identidades um tema que me desperta interesse. Também tem relevância pessoal pelo fato desta pesquisa contribuir para meu amadurecimento intelectual, profissional e, principalmente, como pesquisadora, uma vez que estou iniciando neste universo que ainda apresenta muitos aspectos a serem conhecidos.

Organizei a escritura do texto da dissertação em quatro capítulos. No capítulo I, “Desenhando o percurso etnográfico”, teço minhas reflexões sobre os caminhos que me conduziram à etnografia pós-moderna, as contingências que marcaram meu percurso na escola, as performances adotadas por uma pesquisadora aprendiz no desenvolvimento do itinerário da pesquisa ao longo da experiência vivenciada e que possibilitaram a composição do diário de campo, a tradução e escrita do texto, assim como apresento os/as interlocutores/as com os/as quais divido a autoria do mesmo.

No capítulo II, “Mapeando tensões culturais na escola Bernardino Pereira de Barros”, descrevo a escola, seu cotidiano e as tensões culturais em torno de identidade discriminadas e inferiorizadas nas relações cotidianas, buscando construir análises e reflexões sobre este problema, foco central da pesquisa.

O capítulo III, “Causas da discriminação: *a colonialidade do ser*”, tem como propósito explicar a centralidade da cultura e as causas coloniais da discriminação e exclusão das diferenças. Nele, apresento inicialmente uma descrição cultural da cidade de Abaetetuba, situando-a no contexto cultural a partir do encontro entre culturas, analisando de forma breve alguns marcadores das identidades na mesma e, em seguida, sigo nas análises sobre o projeto de dominação cultural na América Latina, destacando uma das estratégias do colonialismo/colonialidade: a *colonialidade do ser* para, então, refletir sobre as novas exigências educacionais do século XXI, com as quais a escola básica e os/as professores/as deparam-se no contexto contemporâneo.

O IV e último capítulo, “Interculturalidade e formação cultural: *outra arte de ser*”, direciona-se às análises da conduta dos/as professores/as diante das tensões culturais cotidianas e à contribuição da Formação Cultural Docente para outra arte de ser na escola e na sociedade, acionando um olhar a partir da interculturalidade crítica, como estratégia de uma educação decolonial.

As tensões culturais na escola permitem perceber que a realidade escolar não comporta mais discursos e ações voltadas para um padrão cultural homogêneo. As novas realidades e contextos emergentes demandam a compreensão do mapa cultural pós-moderno, assim como dos aspectos obscuros do projeto moderno/colonial que persistem colonizando corpos e mentes.

E, neste contexto, partindo da perspectiva de que os/as professores/as são sujeitos formadores de subjetividades, aspecto que os qualifica como agentes, não os únicos, mas, importantes para mobilizar o conhecimento de maneira que possam contribuir para minimizar a discriminação e o preconceito em torno das identidades historicamente inferiorizadas, a Formação Cultural torna-se um imperativo diante da necessidade de uma educação promotora do diálogo entre as culturas com práticas que tornem a diferença meio para desconstruir discursos hegemônicos fundamentados pela perspectiva de uma identidade eurocêntrica, racializada e patriarcal.

A tessitura desta dissertação não tem pretensões de apresentar verdades, pois as verdades são apenas parciais e provisórias, mas ela constitui-se como uma das muitas possibilidades de refletir e buscar compreender sobre as tensões culturais na escola, movimentando o pensar no sentido de construir outras interpretações sobre a escola básica, a cultura e as identidades, bem como sobre a formação de professores/as.

2 DESENHANDO O PERCURSO ETNOGRÁFICO

Neste capítulo, traço um desenho do percurso etnográfico realizado por uma pesquisadora-aprendiz nos caminhos da etnografia pós-moderna. Um percurso marcado por contingências em que precisei mobilizar diferentes meios e estratégias para conseguir desenvolver o itinerário da pesquisa.

As informações produzidas ao longo deste percurso e que possibilitaram a composição do diário de campo, a tradução e escrita do texto desta dissertação, encontram-se impregnadas por minha subjetividade, pois essa é uma das características da etnografia pós-moderna, ao reconhecer a imparcialidade do olhar do etnógrafo, o qual, todavia, ao lançar-se em campo, nunca é neutro, mas sempre atravessado pela subjetividade inerente ao/a pesquisador/a, conforme esclarece Clifford (2014). Por isso, a forma como coloco-me neste texto e a construção da relação com os/as interlocutores/as expressam os atravessamentos e as performances emolduradas nos movimentos que realizei durante a etnografia.

A realização do percurso etnográfico permitiu modificar a mim mesma e minha própria identidade, exigindo movimentos de sensibilidade e disponibilidade para perceber as nuances presentes no cotidiano da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Bernardino Pereira de Barros, e mergulhar na complexidade de seu contexto, desnaturalizando em mim a atmosfera habitual na qual me encontrava imersa pelo fato de exercer a função de técnica em educação na instituição, para que assim fosse possível me permitir viver a experiência etnográfica e os afetamentos próprios de quem se dispõe a se expor a ela. Uma experiência no sentido que nos fala Larrosa (2018, p. 69), a qual “[...] é sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende do nosso saber nem do nosso poder, nem de nossa vontade.” É a partir desta experiência e seu percurso que começo a narrar daqui em diante.

2.1 Caminhos da etnografia pós-moderna

Meu interesse pelas questões culturais em meio ao contexto pós-moderno foi aguçado durante o curso de Especialização em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico, que iniciei em 2005 na Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba, quando o contato com novas leituras e discussões a partir da perspectiva do campo dos Estudos Culturais desestabilizaram a compreensão estruturalista que fundamentou os alicerces de minha formação na graduação em Pedagogia, desde o ingresso no curso, no ano de 1995. As novas perspectivas apresentadas pelos estudos culturais pós-críticos suscitaram inquietações e

incertezas que me colocaram em um entre-lugar (BHABHA, 2014) e possibilitaram a des/reconstrução de meu posicionamento epistemológico, estimulando a vontade de investir cada vez mais nos diálogos e leituras sobre os aspectos culturais apresentados por esse campo de estudo. Disso resultou o trabalho monográfico, de cunho qualitativo bibliográfico intitulado: “A coordenação pedagógica como mediadora da formação docente para uma política cultural na escola”, sob orientação da Professora Joyce Ribeiro, a qual teve decisiva influência na passagem que fiz para os Estudos Culturais, pois, foi a partir de uma disciplina ministrada por ela que pude ter o primeiro contato com estas leituras e reflexões.

Os Estudos Culturais enquanto campo teórico interdisciplinar começaram a se delinear a partir de um movimento intelectual que surge no pós-guerra, na Inglaterra, apresentando como ponto central de sua preocupação a cultura, sendo que as contribuições de Raymond Williams foram essenciais para o transmutar do termo cultura, do sentido da erudição, como um estado mental desenvolvido, para a compreensão dela como um sistema de significação que perpassa todas as formas de atividade social, por meio da qual uma determinada ordem social é produzida, transmitida e vivenciada (WILLIAMS, 2000). Foi essa nova interpretação do termo cultura que impulsionou as ciências sociais a buscarem outros marcos para a investigação social, passando a incorporar os aspectos da cultura de massa como forma de entender os diferentes significados e práticas construídas a partir dela.

Entre as demandas teóricas e políticas, os Estudos Culturais foram constituindo-se, buscando respostas às pressões provocadas pelas transformações vivenciadas no pós-guerra, como tentativa de entender o papel e o efeito da cultura na história e na sociedade, uma vez que as trocas culturais possibilitadas pelas novas tecnologias intensificaram as diferenciações culturais decorrentes da síntese provocada pelo cruzamento entre as diferentes culturas, gerando, assim, outras leituras e explicações sobre a realidade social a partir de sua regulação. Maravilhada e envolvida com essas instigantes e desestabilizadoras discussões, passei a refletir sobre a realidade sócio cultural considerando esses marcos teóricos.

Após alguns anos afastada das atividades acadêmicas, soube da implantação do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Identidades – PPGCITI, no Campus da UFPA-Abetetuba e decidi me inscrever no processo seletivo, sendo aprovada em 2018. Meu projeto de pesquisa inicial apresentado ao programa reavivava o interesse pelas discussões culturais pós-modernas. Assim, considerando que um dos métodos de pesquisa utilizado pelos Estudos Culturais é a etnografia, resolvi trilhar o percurso etnográfico, tomando como base James Clifford (2014, 2016), que se destaca como uma das figuras centrais no processo de desconstrução da etnografia clássica, ao suscitar críticas sobre ela, apresentando uma

perspectiva etnográfica baseada na compreensão de cultura plural, múltipla e contestada, como as que são defendidas pelos Estudos Culturais pós- críticos.

A etnografia pós-moderna corresponde a um método de investigação baseado na observação participante que busca entender o sentido das práticas culturais de determinados grupos em que “a ênfase na pesquisa de campo recai nos elementos intersubjetivos do encontro etnográfico, diferentemente do que caracterizava a antropologia realista da modernidade” (JORDÃO, 2004, p. 45).

É importante ressaltar que, como o contexto da pós-modernidade encontra-se ligado a um conjunto de fenômenos como a globalização da economia, as migrações, o declínio do estado-nação em que a ênfase volta-se para a transitoriedade e fragmentação do sujeito moderno e da realidade sócio cultural, as marcas da etnografia pós-moderna constituem-se nas verdades parciais, nas alegorias, na subjetividade do pesquisador e seus interlocutores/as, o que torna a experiência seu princípio norteador. Por isso, após definir como método de pesquisa a etnografia pós-moderna, iniciei a experiência em campo, logo após o ingresso no curso de mestrado, incentivada por minha orientadora, que explicou a necessidade de entrar imediatamente no terreno de pesquisa, pois a partir dele é que os rumos da mesma seriam definidos. Confesso que fiquei desestabilizada, quando, ao final de uma aula da Disciplina Cultura Local e Educação, ministrada à turma por minha orientadora, a qual, durante uma conversa, falou da necessidade de ir a campo e, mesmo sentindo-me insegura busquei iniciar os trabalhos.

O caminho trilhado como pesquisadora-aprendiz durante seis meses intensos de pesquisa cotidiana que se centraram mais especificamente no turno vespertino, na Escola Bernardino Pereira de Barros, permitiu-me viver a experiência etnográfica sentindo e sendo afetada pelas situações cotidianas. Entre desafios, insegurança e medos, lancei-me a interpretar detalhes capturados a partir de um olhar/ver, escutar/ouvir, perceber/sentir, buscando estranhar a realidade, tateando o terreno, traçando planos para etnografá-lo. Uma experimentação vivenciada de forma compartilhada, atravessada por minha subjetividade e meu posicionamento epistemológico e também pela subjetividade do Outro, pois, conforme afirma Clifford (2016, p. 69) “[...] A experiência subjetiva, por sua vez, é enunciada a partir de uma posição em movimento, que já se situa dentro ou em baixo às coisas, olhando e sendo olhado, dirigindo-se aos outros e sendo abordado por eles”.

Acompanhando cotidianamente tudo que acontecia na escola, interagindo com as pessoas, refletindo sobre os acontecimentos no sentido de superar as representações ingênuas

implicadas em mim, fui encontrando pistas que me conduziram ao objeto de pesquisa e à reformulação do problema a partir das situações que emergiam em campo.

Habitei os espaços das salas de aula, porém, concentrando-me mais nos espaços externos a elas, por percebê-los mais profícuos à produção de informações. Fiz paradas na secretaria da escola, na coordenação, na sala dos/as professores/as, na quadra, por inúmeras vezes coloquei-me a observar no portão de forma “distraída”. Do mesmo modo, as conversações e diálogos deram-se nos mais diversos espaços: sala dos/as professores/as, no corredor de entrada do bloco administrativo, no corredor das salas de aula do piso superior, nas salas de aula, na sala de leitura, no salão coberto, próximo à quadra, próximo à cantina da escola e em alguns casos até no portão de entrada, pois sempre que havia uma oportunidade estimulava as conversas propondo reflexões e questionando sobre o que ocorria. Levantei documentos como o Projeto Político Pedagógico² (PPP) da escola, analisei o livro de ocorrência do turno vespertino e o caderno de registro diário das turmas³.

Desse modo, refinando cada vez mais o olhar, a escuta, a sensibilidade, busquei interpretar não só as conversas, frases ditas, mas também as expressões, os silêncios, enfim, tudo que acontecia ao meu redor. Meu corpo vivia e sentia a realidade cotidiana de uma forma muito peculiar e assim a complexidade da vivência etnográfica e dos caminhos investigativos que marcaram meu percurso na instituição permitiram produzir uma gama de informações que foram dando forma ao diário de campo.

Em alguns momentos emergiram conflitos e limites como, por exemplo, quando um dos coordenadores da escola, do turno noturno, tentou evitar minha presença em uma hora pedagógica, alegando que o fato de estar lá como pesquisadora causaria embaraço aos professores/as. Acionando o poder, o coordenador buscou se preservar de uma possível crítica que eu pudesse fazer em relação ao que seria encaminhado naquela hora pedagógica, pois, como refere Foucault (1979), o poder é capilar, meticuloso e sutil, transita e se exerce nas diversas relações. Naquele momento, o coordenador exerceu seu poder.

“Tem espião na escola observando tudo, andem na linha”, foi como uma professora referiu-se a minha presença nos corredores, certa vez, quando entrei na sala dos/as

² Projeto político pedagógico é o documento em que constam as diretrizes organizacionais da instituição em termos de objetivos sócio educacionais, administrativos, financeiros e pedagógicos. A elaboração do documento tem como vigência o biênio 2017/20019.

³ O caderno de registro diário da turma é um instrumento implementado pela coordenação pedagógica da escola para registro dos fatos ocorridos durante as aulas como ausência de alunos, problemas de comportamento, descumprimento de normas da escola, entre outros, sendo que os professores levam o caderno no início do turno para a sala de aula e o devolvem ao final.

professores/as. Ainda que ela se expressasse de forma humorística e dos risos que ecoaram, essa fala manifestava o fato de minha presença ser indesejada por eles/as.

Com o passar do tempo, minha presença como pesquisadora foi tornando-se habitual, fui criando identidades diversas a fim de construir uma relação negociada de confiança entre pesquisadora e interlocutores/as, inventei identidades para mim e para eles a partir da forma como os percebia, em um processo de auto modelagem como refere Clifford (2014). Eles/as também construíam identidades para mim, alguns/mas identificavam-se como espiã, vigia, como no caso do coordenador, que possivelmente considerou-me intrometida, enquanto os/as alunos/as denominavam-me de tia, “fessora”, supervisora, senhora. Isso porque na etnografia “[...] o eu se movimenta dentro de limites e possibilidades resultantes de um conjunto de práticas e códigos coletivos. [...] os símbolos e performances culturais ganham forma em situações de poder e dominação” (CLIFFORD, 2014, p. 93).

Com os/as alunos/as, me automodelava tentando construir uma performance mais jovial, utilizando em minhas conversas com eles expressões mais comuns dos vocabulários dos jovens para inserir-me nos grupos que eles formavam, por vezes, sentia-me uma adolescente. Com os/as professores/as, sempre que possível, investia nos diálogos que pudessem contribuir com as questões da pesquisa, assim como também participava das brincadeiras durante o intervalo, tomando café, contando piadas, rindo com eles/as, sempre atenta a tudo que faziam, expressavam e diziam. Os/as acompanhava tanto no recreio quanto em sala de aula, participava de atividades com este grupo na tentativa de construir uma performance que gerasse confiança para que os diálogos pudessem fluir.

Experiei também a sensação dos olhos vigilantes, referida por Clifford (2014), ao ressaltar o fato dos pesquisadores também sentirem-se sob vigilância ao serem seguidos por centenas de olhos, pois, da mesma forma como eu observava, também era observada. Minha presença contínua nos corredores e, em muitos momentos nas salas de aula, gerava curiosidade aos alunos/as que indagavam o que eu fazia ali: “ a senhora tá nos vigiando tia?”, “é a senhora que vai dar aula fessora?”, “ a senhora é nossa supervisora?” e, causava também desconforto aos professores/as, embora esse grupo expressasse seu incômodo de forma sutil por meio das falas e olhares lançados a mim com desconfiança, principalmente nas salas de aula.

Essa experiência de seis meses de imersão no cotidiano da escola, por meio da observação participante, permitiu-me a elaboração do diário de campo. Organizá-lo, sistematizá-lo e interpretar o intenso volume de informações não foi tarefa fácil. A partir dele foi possível a escrita de um texto polifônico em que busco comunicar o encontro cultural na escola, encontro esse permeado por uma espécie de jogo de interações, negociações, trocas de

informações, afetividades, angústias e tensões mútuas. Sobre a composição do diário de campo abordo a seguir.

2.2 A composição do diário de campo

Como referi em outro momento, a etnografia pós-moderna tem como norte para o caminho investigativo a experiência vivida no contexto pesquisado, assim, o mergulho no terreno da pesquisa permitiu-me realizar a observação participante, norma da etnografia que se constitui desde a entrada no campo e envolve habilidades para se inserir nas tramas da vida cotidiana participando com o Outro no fluxo dos acontecimentos. Sendo assim, é um *modus operandi*, um procedimento de investigação por meio do qual se realiza a etnografia.

Retomando Clifford (2014, p. 31), a observação participante constitui-se como uma atividade sensível que

[...] serve como uma fórmula para o contínuo vaivém entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ dos acontecimentos: de um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, pela empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos.

Por meio dela, os conhecimentos e informações produzidas adquirem significados gerais e profundos de forma dialética, articulando experiência e interpretação a partir de uma presença participativa e de um contato sensível tornando-se também um ato filosófico em que objetos culturais são criativamente inventados. Sua realização envolve ainda, um processo de negociação construtiva baseada no diálogo e na troca mútua para que o/a pesquisador/a possa se inserir e ser aceito no grupo ou contexto estudado, participando dos eventos de modo que possa observar, vivenciar e refletir sobre essas experiências. Por isso, a observação participante não se caracteriza como um encontro fortuito, pois, trata-se de uma relação que se prolonga cotidianamente com a participação do pesquisador na rotina do grupo ou instituição pesquisada, interpretando as motivações e intensões que orientam as relações estabelecidas nelas.

Assim, me automodelar inventando identidades diversas foi uma maneira de inserção e aproximação com o Outro para construir diálogos frequentes com alunos/as e professores/as, buscando me inserir nas conversas e atividades propostas por eles/as, participando enquanto observava em um movimento dialético entre experiência e interpretação, já que segundo Clifford (2014), a autoridade experiencial está baseada na sensibilidade interpretativa que demonstra a autoridade etnográfica marcada tanto por experiências anteriores como por marcos teóricos que se constituem como base para as interpretações realizadas a partir do trabalho de campo.

Explorando a geografia cultural da escola, por meio da observação participante que envolve a aprendizagem do olhar o Outro para conhecê-lo, buscando também nos conhecer, fui vivendo um reencontro com o cotidiano escolar, observando a chegada dos/as alunos/as, ouvindo/escutando os diálogos entre eles/as, acompanhando atentamente seus hábitos, atitudes, as reclamações cotidianas, levantando documentos, capturando imagens, trocando ideias com alunos/as, dialogando com professores/as sobre problemas que emergiam em sala de aula e fora dela, sentindo suas restrições e cuidados em relação ao que expressavam e, ao mesmo tempo cercado-me de cuidados para não deixar escapar as oportunidades de investir e aprofundar nos diálogos que envolviam as questões de pesquisa, ou seja, permitindo-me viver a experiência etnográfica no sentido referido por Larrosa (2011, p. 13), de que “[...] fazer uma experiência quer dizer portanto, deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso.” A experiência a que me referi, requer, portanto, para além de ter anos de experiência de trabalho, mais que isso, para ser adquirida, é necessário permitir ser tocado/a por ela.

Nesse contexto, o itinerário de composição do diário de campo envolveu um processo lento, longo e trabalhoso de memorização e rememoração de acontecimentos, classificações, inclusões, exclusões, organização e ordenamento de informações, buscando entender fatos e acontecimentos que perpassam a paisagem cultural da escola e os inúmeros sentidos contidos neles.

O diário de campo foi o elemento que me permitiu a sistematização das informações centrais de análises de pesquisa e a elaboração de um “inventivo texto polifônico” (CLIFFORD, 2014, p. 97). Como argumenta Clifford (2014), um instrumento revelador da complexidade da experiência etnográfica que força o enfrentamento dessa complexidade, tratando todos os relatos textuais como construções parciais. Esse não foi apenas um instrumento para “passar a limpo” as situações e acontecimentos vividos no campo de pesquisa, foi, sobretudo, o instrumento que possibilitou avaliar minha própria conduta como pesquisadora-aprendiz, os problemas de relações com os/as interlocutores/as, as dificuldades de acesso a determinados temas e assuntos e as indicações de forma de superação dos limites e dos conflitos vividos no percurso trilhado.

Ele foi elaborado a partir do caderno de notas de campo que sempre levava comigo ao lançar-me na aventura de escavar a complexidade do cotidiano da escola. O caderno de notas como informa Rocha e Eckert (2008, p. 15), é

[...] onde o(a) antropólogo(a) costuma registrar dados, gráficos, anotações que resultam do convívio participante e da observação atenta do universo social onde está

inserido e que pretende investigar; é o espaço onde situa o aspecto pessoal e intransferível de sua experiência direta em campo [...]

Algumas vezes, precisei me separar deste objeto para que os diálogos fluíssem, pois percebi que ele gerava desconfiança e curiosidade nos alunos/as e professores/as levando-os/as a se aproximar discretamente para observar o que eu escrevia e, em alguns momentos, inibiam a interlocução com os sujeitos. Após cada conversa e diálogos, imediatamente buscava um local sossegado, geralmente na sala de leitura da escola, outras vezes na sala dos/as professores/as, enquanto estavam em sala de aula, ou logo ao chegar em casa, para fazer as anotações de modo a não esquecer os detalhes e minúcias.

As anotações cotidianas aconteciam como um ritual que faz parte do processo etnográfico. No quase inseparável caderno que carregava, registrei o cotidiano da escola, o que dizem os/as interlocutores/as, os incômodos, expressões, posicionamentos pessoais, gestos, ações, movimentos, eventos, ou seja, os aspectos que me moveram em campo no caminho da construção do problema e do objeto de pesquisa.

Como na etnografia pós-moderna o trabalho de campo é reinventado (CLIFFORD, 2014), a partir de uma nova maneira de escrever sobre as culturas de modo a considerar as complexas relações de poder entre os diferentes sujeitos, como pesquisadora-aprendiz, precisava me fundamentar e construir meios para dar conta do itinerário e da complexidade da pesquisa. Assim, realizei leituras de duas obras centrais para a compreensão do método (sem deixar de consultar outras): “A escrita da cultura: Poética e Política da Etnografia” e “A Experiência Etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX”, ambas de James Clifford, indicada por minha orientadora, já na primeira orientação, no início do curso de mestrado.

Envolvida por essas leituras fui compreendendo as críticas incisivas em torno das ideias homogeneizantes de cultura que fundamentam a tradição antropológica clássica ao primar pela descrição fiel da realidade e a dicotomia sujeito/objeto. A partir de tais críticas, James Clifford (2014) aciona uma outra etnografia, a pós-moderna, como método alternativo de interpretar a cultura em meio às novas discussões e exigências culturais emergentes no mundo pós-moderno.

Assim, com a crise do paradigma antropológico clássico, homogêneo, provocada pela condição pós-moderna, tornou-se possível evidenciar os limites da ciência moderna e desconstruir as “verdades absolutas” traduzidas nas grandes narrativas que explicavam a realidade social. O modelo da ciência hegemônica e seus pilares são abalados com o surgimento de outras racionalidades. A noção de cultura única, as hierarquias culturais, a linguagem, o sujeito centrado, as identidades, relações de gênero, noção de poder, entre outras questões,

passam a ser analisadas por outras lentes, provocando mudanças no solo da Antropologia e favorecendo novas formulações que buscavam mostrar a impossibilidade da tão almejada objetividade, afetando, assim, o estilo de fazer pesquisa antropológica.

A virada linguística, com a ênfase no relativismo, na fragmentação e no transitório, também contribuiu de forma decisiva para a emergência de novas configurações no fazer antropológico que passou a incorporar outros campos de pesquisas transformando o trabalho de campo.

Sendo o trabalho etnográfico uma atividade notavelmente sensível, conforme refere Clifford (2014), a observação participante permitiu-me, ainda, experimentar a realidade tanto em termos físicos quanto intelectuais, em um vaivém entre aspectos exteriores e interiores provocador de um intenso envolvimento intersubjetivo, com o propósito de compreender o contexto cultural da escola. Assim, por vezes, experimentei a sensação de culpa por, em momentos anteriores à pesquisa, não haver percebido a existência das tensões culturais que constituíram o foco central de análises neste trabalho. Cheguei a colocar em questão o meu próprio fazer pedagógico como técnica, afetada a cada experiência resultante do acompanhamento contínuo do ir e vir dos sujeitos na escola, dos ditos durante os diálogos que provocavam pensamentos inquietantes tentando entender as hierarquias culturais que inferiorizavam negros, mulheres, transgêneros, homossexuais, ribeirinhos, indígenas, nas relações cotidianas, antes invisíveis aos meus olhos. Sobre este aspecto, retomo Larrosa (2018, p. 28), ao argumentar que “o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, interpelado, submetido”, pois, a experiência também possibilita-nos fazer uma reflexão sobre nós mesmos enquanto sujeitos agentes.

No diário de campo também registrei observações sobre a arquitetura da escola, pois, como informa Viña Frago (1998, p. 26), “o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete para além de sua materialidade, determinados discursos”. Também registrei as atitudes daqueles que se propuseram a cooperar e os que se mostraram indiferentes à pesquisa, os materiais que utilizava diariamente em campo para produzir informações, meus movimentos na escola, memórias de fatos que demonstram a discriminação e o preconceito que vivi há mais de 30 anos durante minha adolescência e que se mostraram presentes ainda nos dias atuais nas práticas e ações do cotidiano escolar.

A partir da organização das informações produzidas por meio das observações, documentos, imagens e conversações realizadas em campo, busquei relacioná-las com contextos socioculturais mais amplos, analisando-as à luz de um conjunto teórico dos Estudos Culturais e Decoloniais Latino-Americanos, pois, ao longo do curso de mestrado, outras leituras

e discussões apresentadas pela interculturalidade crítica trouxeram novas e importantes reflexões que passei a incorporá-las nas análises e interpretações em torno das questões da pesquisa para orquestrar e elaborar o texto da dissertação.

A composição do diário foi matizada por minha subjetividade e pelas mais variadas circunstâncias que vão desde minhas expectativas, conhecimentos, rede de pertencimento, intensões, perspectivas ideológicas e também pela dos/as interlocutores/as e seus posicionamentos subjetivos, pois, como refere Clifford (2014, p. 41), “[...] não há nenhuma posição neutra no campo de poderes dos posicionamentos discursivos, numa cambiante matriz de relacionamento de *eus* e *vocês*”. O material sistematizado foi transcrito para o editor de texto, no qual agreguei fotografias para ilustrar contextos e campos discutidos, explorados e apresentados na pesquisa.

Em relação à importância do uso de fotografias como testemunhos visuais, Burke (2017) enfatiza sua utilização não apenas como ilustração, mas como uma forma de evidência histórica para auxiliar na compreensão e interpretação cultural uma vez que as imagens possuem um caráter ambíguo e polissêmico, pressupondo uma aplicação crítica das mesmas. Assim, neste texto, as fotografias constituem-se como registros de um fenômeno e não de uma coisa em si, buscando abrir janelas interpretativas para que o leitor possa mergulhar num jogo de decifração e imaginação em relação a determinada cena. É ainda um documento que permite a reinvenção do passado (OLIVEIRA, 2014).

Pautada nesses pressupostos, nas inúmeras fotografias capturadas, selecionei aquelas que, no meu ponto de vista, melhor remetem à realidade observada e analisada, considerando também que, segundo o pressuposto da antropologia visual, a fotografia constitui-se em uma forma de registro cultural. É “[...] um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente” (KOSSOY, 2001, p. 45).

Portanto, a produção das fotografias foi uma fonte de pesquisa necessária para documentar de forma visual o que eu como pesquisadora vi e comunicar ao leitor, porém, não de forma neutra, já que a produção das mesmas também reflete minha subjetividade, resultando de um processo intencional e de uma seleção permeada de intenções, escolhas e emoções. Isto porque, conforme argumenta Burke (2017), toda fotografia resulta da seleção fruto de um recorte permeado pela interferência do fotógrafo e, por isso, deve ser contextualizada para ser possível perceber as entrelinhas e os significados ocultos contidos nela.

No mesmo sentido dos argumentos deste autor, Kossoy (2001) também refere que o pesquisador fotógrafo atua como um filtro cultural, uma vez que a imagem fotográfica mostra uma determinada cena localizada em um espaço/tempo com informações construídas neste

contexto, mas que não se esgotam em si mesmas, já que a fotografia engloba um portal de possibilidades interpretativas, ampliando, assim, seu potencial de movimentar o pensar e gerar múltiplos significados e informações também a partir de outros olhares além daquele que o capturou, num processo contínuo de recriação da realidade por meio da decifração dos elementos que a compõe. Por isso, como já mencionei, as análises fotográficas atreladas a esta tessitura são passíveis de resignificação quando recontextualizadas, mas, aqui, foram empregadas para subsidiar as análises e conhecimentos produzidos em torno do objeto de estudo considerando os campos teóricos sobre os quais me debruço. Conforme informa Kossoy (2001, p. 47),

Se um fotógrafo desejou ou foi incumbido de retratar determinado personagem, documentar o andamento das obras de implantação de uma estrada de ferro, ou os diferentes aspectos de uma cidade, ou qualquer um dos infinitos assuntos que por uma razão ou outra demandaram sua atuação, esses registros – que foram produzidos com uma finalidade documental, representarão sempre um meio de informação, um meio de conhecimento [...]

Considerando ainda o fato de que a imagem fotográfica aciona uma sucessão de construções imaginárias da realidade, compartilhando importantes aspectos dos movimentos que integram minúcias e práticas dos sujeitos que compõem a “arte de fazer o cotidiano” (CERTEAU, 2014), o enfoque dado por mim às fotografias são o de que elas também funcionam “como criadora de passados, tanto quantos forem seus leitores, [pois], apesar de presa ao real, por seus traços de certa forma análogos, a foto não consegue ficar presa à realidade, acabando por se descolar dela e pegar carona nas asas da imaginação” (OLIVEIRA, 2014, p. 122).

Ressalto, ainda, que no decorrer da observação participante o problema foi redefinido a partir de aspectos que emergiam redirecionando o itinerário da pesquisa e a definição do objeto. Tensões culturais na escola, que inferiorizam e evidenciam a discriminação em torno das identidades que se mostram resistentes à norma hegemônica de ser, foram ecos dos afetamentos vivenciados durante a experiência em campo que compuseram o objeto de estudo.

As observações e reflexões realizadas por minha orientadora foram cruciais para que eu pudesse chegar à definição do objeto e ao problema da pesquisa, pois o percurso etnográfico desenvolvido por meio da experimentação foi trilhado sem um caminho fixo ou dado de antemão, construiu-se ziguezagueando, a partir de pistas que surgiam em uma multiplicidade de acontecimentos cotidianos desenhados entre fluxos e afetações materializadas no diário de campo e, posteriormente, traduzida a partir da escrita do texto da dissertação. Sobre a tradução e escrita etnográfica, abordo em seguida.

2.3 Tradução e escrita etnográfica

Clifford (2014), ao ressaltar as diversas modalidades de autoridade etnográfica refere-se ao fato de que é o texto escrito que possibilita a tradução da experiência vivenciada durante a etnografia. Dessa forma, o texto é sempre contaminado pela experiência. Isso porque este autor considera a cultura não como uma totalidade dada e integrada, possuidora de uma objetividade a ser representada por um vocabulário “neutro”; para ele, a cultura é portadora de significados múltiplos e, por isso, sua escrita está atrelada a um processo de indeterminação que emerge das diversas possibilidades de leitura que ela comporta e das diferentes perspectivas que ela abre. Assim,

[...] deve-se ter em mente o fato de que a etnografia está, do começo ao fim, imersa na escrita. Esta escrita inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual. O processo é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor (CLIFFORD, 2014, p. 21)

Porém, considero que a tradução não é um processo que encontra seu percurso esgotado na escrita, mas, é a escrita que a torna compreensível por meio da linguagem. Assim, traduzir a experiência etnográfica, a partir dessa escrita, é uma forma de apresentar as vivências no campo de pesquisa, tomando como base a experiência singular e pessoal habitada em meu corpo. É uma escrita que manifesta apenas um dos muitos pontos de vista possíveis de compreensão sobre a realidade cultural analisada, pois a preocupação central do texto não reside na descrição densa, mas, na escritura. Retomando Clifford (2014), “A etnografia é a interpretação das culturas”⁴, por isso, atribuo a essa escrita um caráter inventivo que não quer narrar uma verdade, mas, problematizar, questionar, inferir, movimentar o pensar.

Segundo Gonçalves (2014), a perspectiva de James Clifford, ao problematizar e entender a prática etnográfica como uma atividade híbrida, um campo articulado por tensões, ambiguidades e indeterminações, distancia-se dos entendimentos canônicos da representação etnográfica clássica a partir dos pressupostos da ciência da observação, da verificação e da objetividade. São esses cânones, fixados desde o século XVII, que se inscrevem no que Foucault (1998) denominou de a “ordem do discurso” na ciência moderna. Porém, a tensão emergente entre dois momentos da investigação antropológica que foram a descrição e a

⁴ Os termos interpretação das culturas e descrição densa foram cunhados pelo antropólogo Clifford Geertz que, partindo das ideias de Max Weber, aborda a cultura como uma teia de significações tecida pelo próprio homem, criando uma nova tese que coloca a antropologia como uma ciência interpretativa, experimental, seguindo o viés de que a cultura poderia ser um texto, portanto, passiva de interpretação e não apenas de mera descrição. (Geertz, 2008).

interpretação, possibilitou a compreensão de que toda descrição implica uma seleção de elementos do que é visto e registrado, a qual é guiada por marcos teóricos que fundamentam as interpretações do que é descrito e a produção da própria teoria a partir delas. Com base nessas perspectivas, Clifford (2014) argumenta sobre uma nova maneira de escrever sobre as culturas que comporta indeterminações e diversas possibilidades de leituras.

Clifford (2014) destaca, assim, quatro modos vivenciados ao longo da história da pesquisa no fazer antropológico: o experiencial, interpretativo, dialógico e polifônico. O experiencial baseia-se no modelo clássico, trazido por Malinowski⁵, em que a autoridade constitui-se no “eu estive lá”; como o que garante que o autor viu e vivenciou o que está sendo descrito; o interpretativo considera a textualização como requisito para a interpretação, a partir da qual o texto transforma-se em discurso, como se a cultura fosse um conjunto de textos. Esses modos de autoridade, a partir das críticas que surgem com a perspectiva pós-moderna, aos poucos vão cedendo lugar a um novo modelo caracterizado como dialógico e polifônico. O modo de autoridade dialógico entende a etnografia como resultado de uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois ou, muitas vezes, mais sujeitos conscientes e politicamente significativos. O modo de autoridade polifônico rompe com as etnografias que pretendem conter uma única voz, geralmente a do etnógrafo, e propõe a produção colaborativa do conhecimento etnográfico.

No modelo clássico, por sua vez, o processo de escrita tenta neutralizar a presença do etnógrafo no texto, evitando adjetivos que expressassem emoções como forma de seguir um procedimento de objetividade e parcialidade, os pressupostos teóricos pós-modernos passam a privilegiar o diálogo em detrimento do monólogo, enfatizando a natureza colaborativa que resulta na escrita de um texto polifônico, conforme refere Tyler (2016, p. 188),

[...] a etnografia pós-moderna privilegia o ‘discurso’ em detrimento do ‘texto’, ela traz para o primeiro plano o diálogo, em detrimento do monólogo, e enfatiza a natureza cooperativa e colaborativa da situação etnográfica, em contraste com a ideologia do observador transcendental. Na verdade, ela rejeita a ideologia do “observador-observado”, nada havendo que seja observado, nem ninguém que observe. No lugar disso, há a produção recíproca e dialógica de um discurso, de uma espécie de história. Fazemos melhor entendendo o contexto etnográfico como um contexto em construção de histórias em cooperação, o qual, em uma de suas formas ideais, resultaria em um texto polifônico, em que nenhum dos participantes teria a palavra final sob a forma de

⁵ Bronislaw Malinowski é considerado um dos pais da pesquisa de campo porque rompe com o método evolucionista também chamado de comparativo e com a “antropologia de gabinete” na qual os pesquisadores se baseavam nos relatos de viajantes, tradutores e outros mediadores para fazer suas análises a respeito das sociedades estudadas. Malinowski revolucionou a antropologia com um método novo: a observação participante em que o próprio pesquisador vai viver na sociedade primitiva e coletar os dados que necessita direto da fonte sem necessidade de intermediários, ou seja, surge os diários de campo para auxiliar os pesquisadores nessa tarefa.

uma história que emoldura ou de uma síntese englobante – um discurso sobre o discurso.

Desse modo, a polifonia permite um texto negociado, permeado por muitas vozes em que o leitor também constrói suas interpretações, por isso possui um caráter mais democrático e plural sem espaço para as formas rígidas, dogmáticas e definitivas de escrever sobre as culturas. Sendo assim, a tradução e escrita, como já sinalizei, não são ingênuas ou neutras, estão atravessadas por metamorfoses e nuances emergentes nos contextos da pesquisa, já que a tradução é um meio de interpretação e análise em que a voz do/a pesquisador/a e dos/as interlocutores/as não se apresentam de forma hierárquica, a voz do etnógrafo é apenas uma entre muitas. Tradução e escrita têm um cunho dialógico que tenta expressar no texto, de forma intersubjetiva, verdades “inerentemente *parciais* – engajadas e incompletas” (CLIFFORD, 2016, p. 38).

O ato da escrita recria as formas culturais das informações e fenômenos experienciados por meio de uma narrativa que busca dar-lhes vida novamente. Concordo com Rocha e Eckert (2008), ao ressaltarem a complexidade desse ato como um estudo pontual e denso sobre uma prática cultural analisada em que o/a pesquisador/a necessita transpor para a escrita sua experiência em campo. Dessa forma, a escritura por mim orquestrada é uma escrita ainda tímida, inacabada, sem pretensões totalizantes, que abre outras possibilidades de interpretações. É, ainda, uma escrita que quer se fazer potência por sua não finitude com intensões de refletir e traduzir a experiência proveniente dos afetamentos vividos, que me levaram a realizar contornos, mergulhar no cotidiano escolar e narrar cenas, sensações, relações de poder, negociações, sentimentos que atravessaram essa experimentação.

Considerando tais aspectos, neste texto utilizo a primeira pessoa do singular, seguindo Clifford (2016, p. 45), que refere o fato de que [...] “A ‘voz’ do escritor perpassa e situa a análise e renuncia-se à retórica objetiva e distanciada”. Ou ainda como refere Larrosa (2018, p. 70),

[...] Falar (ou escrever) na primeira pessoa não significa falar de si mesmo, colocar a si mesmo como tema ou conteúdo do que se diz, mas significa de preferência, falar (ou escrever) a partir de si mesmo, colocar a si mesmo em jogo no que se diz ou pensa, expor-se no que se diz e no que se pensa.

Nesse sentido, busco distanciar-me de uma escrita individualizada, para situá-la no encontro com múltiplas vozes com o intuito de dar ao texto um sentido polissêmico e aberto.

Logo,

Trata-se de uma forma de narrar em que o narrador deixa de ser um deus-criador, controlando o pensar, o agir e o dizer de suas criaturas e passa a dar-lhes espaço e voz. Em termos formais, narrador e personagem, enquanto representante de visões de

mundo diversificadas, assumem posições ideológicas conflitantes e ocupam na narrativa espaços equivalentes (TADDEI, 2012 p. 110).

Seguindo esse itinerário, essa escrita textualiza a experiência de forma alegórica, com o intuito de tornar-se pensamento/movimento para que seja reinterpretada a partir de outros lugares e outros contextos de leitura na medida em que ela circular, assumindo pouco a pouco um tom independente do contexto original de enunciação, pois “[...] A construção da etnografia é artesanal, ligada ao trabalho mundano da escrita” (CLIFFORD, 2016, p. 37). E, partindo ainda da perspectiva de que “uma cultura é, concretamente um diálogo em aberto, criativo de subculturas, de membros e não membros, de diversas facções” (CLIFFORD, 2014, p. 46), a escrita etnográfica constitui-se em,

[...] uma atividade não controlada e multissubjetiva, ganha coerência por meio de atos específicos de leitura. Mas, há sempre uma variedade de leituras possíveis (além das apropriações meramente individuais), leituras além do controle de qualquer autoridade única (CLIFFORD, 2014, p. 53).

Assim, optei por organizar a escrita de modo a traduzir, inicialmente, as primeiras experiências como pesquisadora-aprendiz, traçando um desenho do percurso etnográfico trilhado, para, somente a partir disso, direcioná-la às análises e reflexões sobre o objeto de pesquisa. Posso dizer que é na escrita etnográfica que se encontra o maior desafio: o de fazer o leitor ver o invisível, ouvir o inaudível, transportando-o para uma realidade experienciada, vivida, ouvida e sentida por aquele que tem a autoridade para escrever sobre ela. Apesar de ser uma escrita que se constrói fora do campo de pesquisa, conforme argumenta Clifford (2014, p. 38), ao afirmar que “[...] Se muito da escrita etnográfica é produzido no campo, a real elaboração de uma etnografia é feita em outro lugar”, a escritura aqui apresentada envolve trocas realizadas por meio da interação entre as vozes dos/as interlocutores/as, minha como pesquisadora e dos teóricos que contribuem para que o texto possa estar subsidiado a partir de análises, reflexões críticas e posicionamentos diversos evidenciados pelas vozes desses diferentes sujeitos.

Por meio desta escritura traduzo o encontro com a cultura da/na escola Bernardino Pereira de Barros, em um cotidiano que se mostra heterogêneo, múltiplo, atravessado por tensões em torno de gênero, sexualidade, etnia e das diferenças linguísticas, que entram em choque com a perspectiva de uma cultura de base ocidental, eurocêntrica e racializada, fazendo circular determinados discursos de “verdades” em torno das identidades, levando os sujeitos a considerarem naturais fatos característicos de um sistema de regulação e legitimação da dominação cultural moderna, assim como resistirem a eles. Assim, nesta escritura, arrisco-me a construir novos/outros dizeres sobre os problemas culturais na escola, buscando provocar

fissuras a partir de um pensar questionador em torno da discriminação e do preconceito por meio das lentes da diferença.

2.4 Interlocutores e interlocutoras

Um dos momentos da etnografia pós-moderna é a observação participante que permite a produção de informações a partir da aproximação com os/as interlocutores/as. Assim, desde o início da etnografia, busquei identificar interlocutores e interlocutoras que pudessem contribuir com a pesquisa, mas, foi somente a partir de agosto de 2018 que consegui estabelecer relações mais próximas com alunos/as e professores/as que se mostraram mais dispostos a colaborar e que poderiam ajudar a esclarecer e entender questões emergentes no contexto pesquisado.

No início, minha presença causava desconfiança, estranhamento e intimidava os/as alunos/as, por sentirem-se sob observação. Alguns aproximavam-se para saber se eu estava lhes “vigiando”. Queriam saber o que eu escrevia, porque estava fotografando, se iria informar a direção sobre o que acontecia na sala de aula, nos corredores ou no recreio. Outros/as aproximavam-se e colocavam-se à disposição para conversar, algumas fotografias para serem capturadas eram negociadas: “se ficar feia tia, a senhora apaga”. Outros/as faziam questão que eu registrasse o estilo do cabelo, os acessórios que usavam, como forma de evidenciar suas marcas pessoais.

Não foi tarefa fácil a aproximação com alguns alunos/as, pois, pelo fato de eles/as acharem que iria repassar as informações produzidas nas conversas à direção, viam-me como ameaça e, inicialmente, alguns evitavam se expor. Outros/as eram menos temerosos/as e manifestavam interesse em conversar e fazer poses para serem fotografados/as.

Para superar as dificuldades iniciais, minha inserção cotidianamente entre eles/as, participando das conversas nos grupos de alunos/as nos corredores, rindo com eles/as, conversando sobre as festas e festivais que aconteciam na cidade, sobre novelas, sentando junto a eles/as no murinho do corredor, propondo-me a ajudar em algumas atividades escolares, deixando, por vezes, de lado o diário de campo, construindo assim uma performance de simpatia e amizade, foram cruciais para que eles/as pudessem colaborar com as questões da pesquisa. Sempre que percebia uma oportunidade durante as conversas que travávamos, lançava um questionamento ou instigava os diálogos o máximo possível no sentido das questões relacionadas com a pesquisa. Uma condição negociada por eles/as foi assegurar o anonimato para que as conversações fluíssem.

A linguagem e forma de abordagem junto aos/as interlocutores/as aconteceram de maneira diferente, ainda que sem roteiro pré-definido, pois as conversações realizaram-se em meio às diversas situações de diálogos que estabelecia cotidianamente com estes interlocutores/as. Era preciso esperar o momento mais adequado para fazer algum questionamento ou provocar reflexões que estimulassem os diálogos, tanto com alunos/as quanto com os/as professores/as, considerando ainda as posições que esses assumiam nas relações de poder entre pesquisadora e interlocutores/as.

No ano letivo de 2018, foram matriculados na escola 1.075 (mil e setenta e cinco) alunos/as, distribuídos/as em 30 (trinta) turmas, conforme mostram as tabelas a seguir:

Tabela 1 - Matrícula de alunos/as no Ensino Fundamental e Médio Turno Diurno - 2018

Turno	Número de alunos/as ensino fundamental	Número de alunos/as ensino médio
Manhã	240	163
Tarde	254	142
Total	494	305

Fonte: Secretaria da Escola. Ano 2018

Tabela 2 - Matrícula de alunos/as no Ensino Fundamental e Médio Noturno - 2018

Nível de ensino	Número de alunos/as
Ensino Médio	45
Ensino Fund. EJA 3ª E 4ª Etapas	82
Ensino Médio EJA 1ª E 2ª Etapas	145
Total	272

Fonte: Secretaria da Escola. Ano: 2018

Os/as alunos/as do Ensino Fundamental regular têm entre 11 e 15 anos; os/as da Modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) neste mesmo nível de ensino têm entre 15 e 20 anos; os/as do Ensino Médio têm, em média, 16 a 20 anos e os/as do Ensino Médio na Modalidade EJA mais de 18 anos de idade. Mesmo estando localizada no centro da cidade, a demanda de alunos/as é proveniente dos diversos bairros, assim como da estrada, ramais e ilhas do Município. Em uma análise que realizei das matrículas na secretaria da escola, identifiquei

que, dos 1075 alunos/as, 717 residem na região urbana da cidade, 292 são moradores da região de estrada e ramais e 66 são das ilhas.

A escolha dos/as interlocutores/as resultou de um olhar atento no sentido de perceber, entre alunos/as e professores/as, aqueles/as que considerei acessíveis, dispostos/as e sintonizados/as com as intenções da pesquisa. Assim, essa não foi uma escolha neutra, mas, interessada e subjetiva. Entre os/as alunos/as privilegiei os/as que tinham relação mais direta com as questões e objeto pesquisado, principalmente, os/as quais possuíam informações sobre o mesmo e aqueles/as com os/as quais consegui maior aproximação e manter diálogos e conversações contínuas e produtivas, pois, houve alunos/as que sempre evitavam as conversações.

Como já sinalizei anteriormente, os diálogos foram realizados sem roteiro previamente definido, tanto com professores/as quanto com alunos/as. Ao longo da etnografia, sempre que surgia uma oportunidade, cercando-me de cuidados, lançava questionamentos e reflexões buscando informações significativas para as questões que surgiam durante a mesma.

Dessa forma, entre o grupo de alunos/as selecionei 10 estudantes do Ensino Médio; 09 do turno da tarde e 01 aluna do Ensino Médio EJA⁶ (Educação de Jovens e Adultos) do turno da noite. Os/as alunos/as têm entre 16 a 21 anos, os/as quais residem na área urbana nos diversos bairros da cidade e zona rural (ribeirinha, estradas e ramais) de Abaetetuba. No texto, os alunos/as foram identificados/as com pseudônimos como forma de assegurar o anonimato negociado nas conversações com eles/as, do mesmo modo também ocultei seus rostos nas fotografias.

Do 1º ano, selecionei 04 alunos. São eles: Cleiton, católico, heterossexual, de 16 anos, que se identifica como pardo, mora no bairro de Santa Rosa e estuda na escola desde 2016. Sempre com cabelos coloridos, azuis e outras vezes roxo, mostrou-se curioso em relação a minha presença contínua nos corredores e na sala de aula. Esse fato despertou o interesse do aluno por se aproximar para especular o motivo de eu estar ali. Sua curiosidade tornou-se meio de aproximação entre mim e ele. Cercando-se de cuidados, assim como eu, observava-me continuamente, até que tomou coragem e aproximou-se perguntando o que eu iria fazer com as fotos que estava capturando e por que fazia anotações naquele caderno. Ao falar que se tratava de uma pesquisa, ele manifestou interesse em conversar, talvez porque via a pesquisa como

⁶ Ensino Médio EJA é uma Modalidade de Ensino criada pelo Governo Federal, destinada a alunos maiores de 18 anos que não completaram o Ensino Médio na idade apropriada. Essa modalidade permite que o aluno retome os estudos e conclua a Educação Básica em menos tempo. O tempo médio de conclusão desta modalidade é de 18 meses.

meio de expor sobre os problemas da escola e o seu ponto de vista sobre eles. Nossas conversas foram sempre muito produtivas e amistosas.

Outra aluna é Iracema, de 16 anos, negra, heterossexual, moradora do bairro Jarumã. Usa *piercing* no nariz, mas tem medo que sua tia, com quem reside, descubra, porque ela desaprova e não aceita o uso desse acessório, por isso, seu *piercing* é móvel, quando chega à escola vai até o banheiro e o coloca, retirando-o ao sair para evitar problemas em casa. Também gosta de tatuagens e, apesar de não ter nenhuma, admira quem tem, pois acha bonito. Iracema diz não ter religião (considera-se agnóstica), mas já foi evangélica. Estuda na escola desde o 6º ano. Sempre está de posse do celular, objeto inseparável assim como os fones de ouvido. O *funk* e o sertanejo são seus ritmos musicais preferidos. Demonstra ser extremamente preocupada com a aparência, por isso está sempre maquiada e com batom de tom roxo ou vermelho. Nosso primeiro contato foi durante o recreio, quando perguntou por que eu estava fazendo fotos dos alunos. Muito simpática, sempre se aproximava para conversar; nossa relação foi estreitando-se de tal forma que sempre se dirigia a mim com um abraço caloroso, chamando-me de tia.

Rafael, de 17 anos, é outro interlocutor, do 1º ano; negro, heterossexual, católico, mora no bairro de Santa Rosa. Carismático e espontâneo, com ele os diálogos foram contínuos, pois, assim como Cleiton, demonstrava vontade de falar dos problemas que observava na escola e se posicionar criticamente sobre eles. Sempre nos encontrávamos nos corredores, próximo à quadra, no salão e na sala de leitura. Um aluno que identifiquei como “popular” e “sensível” por sua relação de proximidade com muitos alunos/as na escola e por se mostrar sempre observador e prestativo. Adota o estilo *hip hop* na forma de se vestir, camisa e calça larga e não dispensa o boné como acessório. Há alguns anos integrava um grupo de *hip hop* que se apresentava nas praças, por isso o ritmo que mais gosta é esse, mas não abre mão do *reggae* e do *Rock*.

Outro aluno do 1º ano é Luiz, católico, pardo, heterossexual, morador das ilhas, em uma localidade denominada Tabatinga, que fica em frente à sede do município. Tem 16 anos, tímido e reservado, estuda na escola desde o 8º ano. Minha aproximação com esse aluno deu-se pelo fato de ele estar envolvido com o problema de pesquisa. Nossas conversas aconteceram no corredor da escola, entre uma aula e outra, e na ausência dos professores/as do horário.

Do 2º ano, elegi 03 alunos: Felipe, de 19 anos, que estuda desde o 6º ano do ensino fundamental na instituição, sendo que, em 2016, foi morar em Belém, após ter recebido uma bolsa de estudo integral em uma escola particular que apostava em seu potencial para o *handebol* e, por isso o via como um aluno importante para que a instituição pudesse conquistar

títulos em jogos disputados por ela. Destacou-se como atleta paraense de *handebol* naquele ano e foi premiado com o Troféu Rômulo Maiorana. Em 2018, retornou para Abaetetuba, por falta de condições financeiras para se manter em Belém. Felipe é negro e homossexual. Atualmente integra o time de *handebol* da escola. Gosta de pagode, samba, arrocha e sertanejo; sua religião é a umbanda.

Kauê e Kauã, também, do 2º ano, são irmãos gêmeos que residem na zona rural, região das estradas de Abaetetuba, em uma localidade denominada Colônia Nova. Têm 19 anos, e possuem traços físicos indígenas bastante visíveis, principalmente os cabelos, mas não são indígenas e identificam-se como negros e heterossexuais. Católicos, estudam na escola desde o 6º ano. Além das atividades escolares, trabalham na roça com seus pais, na produção de farinha. São tímidos e quase sempre permanecem calados durante as aulas. Esses interlocutores foram selecionados por terem relação direta com o objeto de pesquisa.

Do 3º ano, minha aproximação foi com 02 alunos: Paulo, de 19 anos, morador do bairro de Algodal, periferia do município e que estuda na escola desde 2016. Adota boné, alargadores e tatuagem, por considerar que esses acessórios dão mais estilo e ficam bonito. Paulo é negro, heterossexual e católico. A aproximação com esse aluno deu-se quando ele ouviu um diálogo entre mim e Iracema, sobre o *piercing*, colocando-se à disposição para que eu o fotografasse. Solicitei a ele um momento para que conversássemos e ele interessou-se pelo diálogo; sempre que nos encontrávamos no recreio realizávamos conversas muito proveitosas. É um jovem que gosta de praticar atividades físicas, demonstrando extrema preocupação com o corpo. Camiseta *Baby look* e calça justa é o estilo adotado por ele. Gosta de todos os ritmos musicais, mas os que mais curte é o *rap*, *funk* e o *melody*.

A outra aluna do 3º ano é Cristiane, de 20 anos, moradora do Bairro de São João, periferia da cidade. Identifica-se como negra e heterossexual e sua religião é a evangélica. Embora seja tímida e reservada, não se contém diante das provocações de colegas. Nossas conversas ocorreram na sala de leitura e nos corredores do piso superior, em momentos que a mesma estava sem aulas. Outras vezes, os diálogos foram na sala de aula, ao término das atividades.

Samara, aluna transgênero, católica, de 19 anos, é a interlocutora da 3ª etapa do Ensino Médio do turno noturno, moradora do bairro de algodoal. Identifica-se como branca, católica, adota apliques e *dreads* nos cabelos. Sempre está maquiada e demonstra preferência por batons de cores fortes e vibrantes. Durante o recreio vende empadas que leva em um recipiente, como uma forma de ela conseguir arcar com os custos do processo para troca do nome em seu registro, para Isadora, o qual adota e identifica-se atualmente.

Entre os/as professores/as selecionados/as estão aqueles/as com quem consegui estabelecer uma relação de maior proximidade ao longo do trabalho de campo e outros/as com os/as quais já tinha aproximação e que se propuseram a colaborar. Também busquei selecionar aqueles/las que demonstraram interesse e possuíam alguma informação em torno do objeto pesquisado, pois houve, ainda, aqueles/as que, mesmo buscando estabelecer diálogos, evitavam participar das conversações.

Assim, do grupo de professores/as foi possível fazer a pesquisa com os/as seguintes interlocutores/as: Professor Silvio, católico, 53 anos de idade, separado, reside em casa própria no bairro da Aviação e identifica-se como pardo. Tem Licenciatura em Letras, especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, é professor há 28 anos e trabalha há 19 na escola, atuando no Ensino Fundamental e Médio no turno vespertino e, no matutino, na sala de leitura.

Professora Rosa, que se identifica como parda e católica, tem 40 anos, vive em regime de união estável e é formada em Ciências Sociais com especialização em Educação Étnico Racial. Reside no bairro de São Lourenço em casa própria. É docente desde de 2004 e trabalha na instituição desde 2011, atuando somente no Ensino Médio.

Outra interlocutora é a Professora Márcia, Licenciada Plena em Letras. Tem 42 anos e é divorciada. Reside no centro da cidade em casa alugada, se considera parda e sua religião é a católica. Trabalha como professora há 14 anos, sendo 07 na instituição. Atua com alunos/as do Ensino Médio e Fundamental nos turnos matutino e vespertino.

Professor Flávio, 43 anos, é católico e casado, reside em casa própria no bairro de Aviação. É Licenciado Pleno em História, tem 13 anos na docência e há 09 anos atua como docente na escola. Ministra aulas para turmas do Ensino Fundamental e Médio da instituição nos turnos matutino e vespertino e também é professor da rede particular do município.

Professor Saulo, evangélico, casado, é outro interlocutor. Possui Bacharelado e Licenciatura em Geografia e especialização em Geografia da Amazônia. Identifica-se como pardo e reside em casa própria no Bairro de São Sebastião. Tem 36 anos, há 10 anos é professor na Rede Estadual e trabalha há 05 anos na escola. Atualmente ministra aulas para alunos/as do Ensino Fundamental e Médio nos três turnos. Foi eleito coordenador do Conselho Escolar em 2017 e também é professor em uma escola particular do município.

Professor Pedro, cristão evangélico que se considera pardo, tem 30 anos, possui casa própria, é casado e morador do bairro de Algodal. Tem Licenciatura em Ciências Naturais, com habilitação em Física e especialização em Física Contemporânea. É professor há

12 anos e trabalha há 09 na instituição nos três turnos. Divide suas atividades docentes ministrando aulas em outro município (Barcarena) em uma escola da rede municipal.

A sétima interlocutora é a Professora Silvana de 53 anos que se identifica como espírita e negra. Vive em união estável e reside em casa própria no bairro do Mutirão. Licenciada Plena em Ciências Naturais com especialização em Ciências e Matemática, trabalha como professora há 10 anos e está na escola há 04, atualmente ministra aulas nas turmas do Ensino Fundamental pela manhã e Ensino Fundamental e Médio na Modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), no turno noturno. Em 2018 passou a exercer atividades no laboratório multidisciplinar da escola no turno vespertino e também exerce atividades no Clube de Ciências do município.

A última interlocutora do grupo de Professores/as é Bethe, 41 anos, católica, casada, moradora do bairro de Santa Rosa e residente em casa própria. Possui Licenciatura Plena em Matemática. Com 15 anos de atuação no Magistério, desde seu ingresso como professora na rede estadual de ensino sempre trabalhou na instituição. Todos/as professores/as são servidores/as efetivos/as da rede estadual.

Da mesma forma que os/as alunos/as, os/as professores/as optaram pelo anonimato, por isso, no texto seus nomes são fictícios. Em relação à escola o nome foi mantido, uma vez que foi autorizado pela direção da instituição.

Esses são os/as interlocutores/as com quem divido a autoria do texto, pois sem a colaboração deles/as a escrita da dissertação não seria possível. Nossas conversas, a partir da aproximação que estabelecemos, sempre tiveram uma tônica amistosa. Alguns alunos/as expressavam o desejo de falar sobre os problemas que enfrentavam nas relações cotidianas, como percebi, nos diálogos com Samara e Cristiane, ao relatarem a discriminação vivenciada como uma forma de desabafo, denúncia e alternativa de mudanças em relação aos problemas com os quais se deparam.

Do mesmo modo, os/as professores/as que se dispuseram a colaborar expressavam suas angústias e desalentos ao se referirem aos desafios cotidianos vivenciados na escola e um sentimento de impotência diante da realidade atual reveladora da multiplicidade, da provisoriade que envolve o arco-íris da diferença. Sobre esse cotidiano e as tensões culturais existentes nele, passo a abordar no próximo capítulo.

3 MAPEANDO TENSÕES CULTURAIS NA ESCOLA BERNARDINO PEREIRA DE BARROS

Ao longo da experiência etnográfica, as impressões ingênuas que permeavam meu olhar/ver em relação às práticas culturais dos sujeitos, que praticam o cotidiano escolar em meio às inúmeras redes de compartilhamentos construídas por eles, foram sendo desconstruídas permitindo um encontro singular com a cultura da/na escola que me lançaram em direção à compreensão de outros significados contidos nela e à percepção da existência de tensões e descompassos culturais que marcam decisivamente as relações entre as múltiplas identidades. Assim, mergulhei no cotidiano escolar considerando seu potencial para escavar as minúcias integrantes do grande mosaico que constitui as relações culturais na escola seguindo a perspectiva defendida por Peterson (1995), de que o cotidiano constitui-se como uma categoria de investigação que torna possível construir explicações válidas sobre as experiências humanas dos sujeitos sociais pela riqueza de matizes inerentes às suas tramas. É sobre isso que abordo neste capítulo, com o objetivo de descrever o cotidiano escolar e as tensões culturais nesse espaço buscando, a partir dele, construir análises e explicações em relação aos aspectos que inferiorizam algumas identidades, em decorrência de diferenças existentes em torno do gênero, da sexualidade, da raça e de variações linguísticas.

3.1 O Encontro com a cultura da [na] escola e as juventudes

Na tarde ensolarada do dia 02 de abril, de 2018, por volta das 13h e 15 minutos, saí de casa, de moto, veículo que utilizo para me deslocar na cidade. Aquele foi um dia diferente, o trajeto já conhecido, tornou-se um percurso distinto do habitual, pois minha identidade de pesquisadora-aprendiz que emergia fazia-me percorrê-lo de forma insegura, movimentando o pensar com mais intensidade que o habitual. Um novo desafio. Um reencontro que desestabilizava, forçava sair das paisagens mesmas para encontrar outras paisagens, outras imagens de pensamentos.

Um encontro singular com a cultura da/na escola constituiu-se. Não mais o encontro de uma técnica em educação, mas de uma pesquisadora-aprendiz sem chão fixo, sem o conforto habitual vivido anteriormente em seu local de trabalho e isso me desassossegava no caminho até à escola a ser etnografada. Muitas emoções misturavam-se, ansiedade, inquietação, receio, incerteza, visto que, apesar de trabalhar na instituição, aquele seria o primeiro contato com a

gestão para falar sobre minha intenção de etnografar o local e o fato de não saber se teria a autorização ou não me deixou extremamente apreensiva.

Ao chegar em frente à escola, estacionei a moto próxima às demais que já estavam ali. Como a maioria dos/as professores/as e servidores/as utilizam este tipo de transporte para irem ao trabalho, as vagas para estacioná-las geralmente são disputadas, aqueles que chegam mais cedo conseguem um lugar mais próximo ao portão de entrada, aos olhos do porteiro, garantindo mais segurança contra possíveis furtos. Alguns professores/as vão de carro, porém é um número bem menor.

Fotografia 1 – Escola Bernardino Pereira de Barros



Fonte: Rodrigues (2018)

A fotografia capturada, quando o turno já estava encerrando e o sol estava mais brando, mostra a frente da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Bernardino Pereira de Barros. Há algumas motos estacionadas na rua Magno de Araújo, porém em um número bem menor do que havia no início do horário. Como referi em outro momento, esse meio de transporte é o mais utilizado pelos/as professores/as e demais funcionários/as da instituição, assim como na cidade de um modo geral. O nome da escola está grafado no muro e é possível ver as salas de aula do piso superior onde se concentra a maioria das turmas do Ensino Médio. Junto ao portão de entrada, há uma pequena cobertura onde os/as alunos/as aglomeram-se na entrada do turno e, algumas vezes, para se abrigar do sol ou da chuva. A escola não dispõe de estacionamento interno.

Depois de estacionar a moto e guardar o capacete no bagageiro, fui aproximando-me do portão. Cumprimentei o porteiro e perguntei pela gestora. Ele informou que estava na sala dela e, juntos, seguimos no corredor de entrada que dá acesso ao bloco administrativo e ele me encaminhou até a sala da diretora. Bati a porta, em seguida entrei.

Neste momento, meus olhos direcionaram-se para um monitor, que fica sobre uma mesa ao lado da mesa da diretora, o qual mostrava as imagens da movimentação das pessoas nos espaços da escola a partir de um sistema de monitoramento com câmeras instaladas em pontos estratégicos, permitindo ver o fluxo das pessoas no portão de entrada, corredores, as escadas de acesso às salas de aula do piso superior, rampa de acesso ao auditório, salão coberto próximo à cantina, o *bicicletário*⁷, entrada do bloco administrativo e o movimento na rua. Sobre a mesa da diretora, pude observar alguns processos amontoados e, em outra, um computador e uma impressora. Próximo à porta de entrada há um armário de ferro com duas portas e, em cima dele, alguns troféus conquistados pela escola nas participações em jogos no município e fora dele.

A diretora, como habitualmente, mostrou-se muito simpática e recebeu-me com sorrisos. Falei a respeito da minha intenção de realizar a etnografia na escola, apresentei o ofício e iniciamos uma conversa, que durou aproximadamente 15 minutos, sobre meu projeto de pesquisa e sobre algumas questões da escola. Ela também fez questão de ressaltar a procura de um significativo número de alunos/as de diversas universidades, públicas e particulares, para realização de estágios, pesquisas, desenvolvimento de projetos, enfatizando que sempre recebe com satisfação essa demanda, o que não seria diferente comigo. Senti-me bem acolhida naquele momento, como pesquisadora-aprendiz, e fiquei mais tranquila com a receptividade positiva em relação ao meu projeto de pesquisa, por parte da gestão daquela escola que mostrou-se animada com a proposta, argumentando sobre a importância de reflexão das questões culturais no espaço escolar e de envolver os/as professores/as nesta discussão. Informei que provavelmente o projeto ainda sofresse alterações no decorrer do trabalho de campo.

Mas, outros aspectos ainda deixavam-me tensa, pois o fato de exercer a função de técnica em educação na escola exigiria de mim uma performance muito mais refinada de estranhamento para interpretar falas, gestos, expressões, acontecimentos cotidianos, enfim, o fato de estar ali como pesquisadora-aprendiz em um ambiente naturalizado em meu corpo apresentava-se como um desafio ainda maior no percurso etnográfico, pois, como refere Larrosa (2018, p. 25), “a experiência é a destruição da experiência.”

⁷ O bicicletário é um espaço próprio para o estacionamento de bicicletas com uma estrutura de fixação chamada paraciclo, onde ficam presas com cadeado e acomodadas sem sofrer qualquer dano.

Solicitei à gestora que me apresentasse aos/as professores/as, agora na condição de pesquisadora, para então conversar com os mesmos e explicar sobre o projeto. Ela disse que o momento mais adequado seria durante o recreio quando, habitualmente, todos estão reunidos na sala dos/as professores/as. Informei que aguardaria e retirei-me da sala. Enquanto isso, iniciei um passeio pelos corredores, já com a intenção de observar e escavar aquele ambiente não mais tão familiar. Neste momento, os/as alunos/as já haviam entrado, alguns circulavam nos corredores, outros estavam próximo ao bebedouro, conversando sentados em uma mureta que cerca os corredores do piso inferior onde ficam algumas salas de aula. Observei o salão coberto, próximo à cantina, que dá acesso aos banheiros masculino e feminino para uso dos/as alunos/as. O salão não possui mesas e nem cadeiras. Há um espaço ao fundo, cercado por grades, onde ficam algumas carteiras e mesas danificadas.

Depois de algum tempo circulando na escola, sentei em uma cadeira que estava próxima ao laboratório de informática para aguardar o momento do recreio. Fiquei por um tempo “perdida” em meus pensamentos, planejando meus passos a seguir daquele dia em diante, quando fui despertada pelo cumprimento de algumas moças que subiam as escadas do piso superior: “oi tia!”, disseram elas ao cumprimentar-me.

Às 15h45 tocou a sirene do recreio, dirigi-me ao bloco administrativo e logo avistei a gestora saindo de sua sala com seus pertences nas mãos e fiquei preocupada, pois imaginei que ela estivesse de saída. Ao aproximar-me, ela informou que estava na escola desde o turno da manhã e, como não havia almoçado, pretendia ir embora, mas iria acompanhar-me para que eu pudesse explicar sobre a pesquisa aos professores/as.

Dirigimo-nos à sala dos/as professores/as, que estavam reunidos em um momento de descontração; conversas misturavam-se com risos no intervalo que dura 15 minutos e é transformado pelos/as professores/as em um encontro irreverente e alegre, para relaxar ouvindo músicas, contando piadas, debatendo assuntos diversos, fazendo homenagens aos colegas aniversariantes e, algumas vezes, cantando. Essa sala é ampla, ao centro há uma mesa onde sempre fica uma garrafa térmica com café e, algumas vezes, outra com leite. Ao redor da mesa várias cadeiras e ao fundo um grande armário em madeira com muitas portas identificadas com os nomes dos/as professores/as. Há também nesse espaço um banheiro que é de uso exclusivo desses funcionários/as e uma grande lousa onde são anotadas solicitações de justificativas de faltas de alunos/as, avisos, frases, e até piadas deixadas pelos/as professores/as para divertir. A diretora solicitou a atenção dos/as mesmos/as e explicou que eu estava cursando mestrado e iria realizar minha pesquisa na escola, deixando-me à vontade para falar sobre a pesquisa e retirando-se em seguida.

Entusiasmada iniciei a apresentação do projeto e, no decorrer da minha explanação, ouvi uma professora murmurar: “estamos nós na berlinda novamente”. Neste momento, as relações de poder colocaram-se em evidência e senti que minha relação com esses interlocutores/as poderia ser tensa, pois minha condição de técnica da escola os colocava em situação de desconforto e isso poderia gerar restrições e resistências em relação à participação deles/as na pesquisa, fato que me exigiu uma performance que permitisse contornar ou amenizar essas dificuldades e prosseguir com a etnografia, pois, segundo Clifford (2014), a pesquisa etnográfica pós-moderna é permeada por momentos de tensões e possibilidades negociadas entre pesquisador/a e interlocutores/as em campo. Assim, investi em meu discurso, buscando sensibilizá-los/as para a importância da pesquisa no âmbito da escola com o intuito de ir conquistando a confiança deles/as.

Ao final da minha explanação, alguns professores/as, com os/as quais possuía uma relação de maior proximidade cumprimentaram-me, parabenizando por estar cursando mestrado e mostraram-se bastantes receptivos e interessados no projeto. A sirene tocou e os/as professores/as dirigiram-se às salas de aula; então, resolvi retornar para casa e voltar no dia seguinte, para dar início à etnografia, que desenvolvi ao longo de seis meses na Escola Bernardino Pereira de Barros, fundada em março de 1962, e uma das primeiras instituições do município a oferecer à comunidade o curso ginásial.

Conforme consta no histórico da escola, registrado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), até a década de 50 havia na cidade de Abaetetuba apenas uma escola que ofertava o Curso Ginásial, porém, somente para as mulheres, era o Instituto Nossa Senhora dos Anjos – INSA, escola católica particular, pertencente à congregação das irmãs capuchinhas. Nesse período, os rapazes que concluíam o Curso Primário precisavam deslocar-se até a cidade de Belém para continuar os estudos, o que mobilizou algumas pessoas do município, entre elas autoridades, a lutar pela implantação de uma escola ginásial que atendesse a essa demanda.

Em 1962, a escola recebeu o nome de “Ginásio Estadual Prof. Bernardino Pereira de Barros”, quando iniciou seu funcionamento, com a primeira turma do Curso Ginásial, tendo como diretor o Juiz de Direito da Comarca do Município, Dr. Antônio Lemos Maia Viana e apenas uma secretária e dois funcionários de apoio. Os/as professores/as, em sua maioria, atuavam como leigos, pois, nesse período, quase não existiam profissionais com Licenciatura Plena no Município e, por não ter prédio próprio, as atividades escolares aconteciam durante o turno noturno nas dependências do Grupo Escolar Prof^o Basílio de Carvalho (primeira Escola Primária fundada no Município, que atendia durante o turno diurno os filhos dos donos de engenhos de cana-de-açúcar e promissores comerciantes),

Somente em 1966 a escola passou a ter prédio próprio. Sua estrutura possuía apenas 09 (nove) salas de aula, 01 (um) espaço administrativo com 02 (duas) salas pequenas, sendo uma destinada ao funcionamento da secretaria e a outra um espaço dividido por uma parede improvisada onde funcionava a diretoria e a sala dos/as professores/as. Havia ainda um salão utilizado como refeitório e também como espaço para reuniões, 01 (uma) cozinha pequena, banheiros masculinos e femininos para os/as estudantes e uma quadra de esportes sem cobertura. Nesse período, ofertava disciplinas voltadas para os Conhecimentos das Humanidades e formou muitos/as cidadãos/ãs abagetubenses nas chamadas “Turmas de Humanistas”, os/as quais assumiram atividades relevantes no Município, tornando-a uma escola muito bem conceituada pelos trabalhos educacionais realizados ao longo dos anos e, por isso, uma das mais procuradas no período de matrícula escolar.

Até a década de 90, a escola não recebeu qualquer reforma significativa, apenas reparos. Com isso, os espaços foram tornando-se cada vez mais insuficientes e inadequados ao atendimento da demanda de alunos/as que buscavam matrícula na instituição. Esse aspecto, aliado ao estado de sucateamento dos equipamentos e mobiliários, evidenciava cada vez mais a falta de boas condições de funcionamento e a necessidade de reforma geral, a qual teve início somente a partir do ano de 2008 e estendeu-se até 2010, em virtude das interrupções ocasionadas por questões político-partidárias. Como consequência disso, a comunidade escolar teve que travar intensas lutas junto à Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará (SEDUC) para que a reforma fosse totalmente concluída.

Atualmente, em termos de estrutura física, a escola conta com os seguintes espaços: 11 salas de aula; um auditório climatizado com capacidade para 200 pessoas e com banheiros masculino e feminino adaptados; um laboratório de informática, onde atualmente funciona provisoriamente o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) Laurentino Ferreira, em decorrência de reforma em seu prédio; um laboratório multidisciplinar; uma sala de leitura; um salão coberto, uma cozinha; um banheiro masculino, um feminino e um exclusivo para pessoas com deficiência; uma quadra de esporte coberta, uma sala de recursos multifuncional; uma secretaria; uma sala de professores/as; sala da direção; sala da vice-direção; dois banheiros para funcionários, masculino e feminino.

O quadro docente é formado por 44 professores, 21 homens e 23 mulheres, dos quais 24 são casados, 10 solteiros, 04 separados e 06 referem viver em regime de união estável. No que diz respeito à etnia, esse grupo identificou-se da seguinte forma: 01 branco, 12 negros e 31 pardos. Em termos de sexualidade, 43 identificam-se como heterossexual e 01 como homossexual; e, em relação à religião, 05 afirmam ser cristãos evangélicos, 02 adventistas, 35

católicos, 01 espírita e 01 umbandista. Todos/as têm formação em nível superior, a maioria com pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) e apenas 02 com Pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado).

Das 11 salas de aula, 07 ficam no piso inferior e 04 no piso superior. As do piso inferior são todas climatizadas, porém as do piso superior não, pois, segundo informações da diretora, a capacidade do transformador que fornece energia para a escola está em seu limite máximo, não comportando mais qualquer equipamento, sob o risco de pane geral e até incêndio.

Ao entrar no bloco administrativo, é possível ter acesso à secretaria. Como é possível observar na fotografia 2, abaixo. Nesse espaço existem vários troféus expostos em cima dos armários, ressaltando as conquistas da escola nos jogos ocorridos no município e fora dele nas mais diversas modalidades esportivas: vôlei, *handebol* e futsal, expressando uma memória de vitórias da instituição que se quer colocar em evidência, pois senti que a opção de posicioná-los em um dos espaços de maior circulação de pessoas, tanto da escola quanto da comunidade de modo geral, demonstra essa intenção.

Fotografia 2 - Troféus expostos sobre armários na secretaria da escola



Fonte: Rodrigues (2018)

Já, na entrada da escola, é possível perceber elementos como: a religião e a vigilância contínua, que remetem à homogeneidade pretendida e que tencionam as relações culturais, pois esse é um espaço de cruzamento de culturas, como informa Gómez (2001), no qual pude perceber acontecimentos que borram a homogeneidade de práticas culturais nela estabelecidas.

Um altar com a imagem de “Nossa Senhora da Conceição”, padroeira dos Abaetetubenses, organizado na entrada do bloco administrativo, faz circular os significados de uma religião que se apresenta como universal, o catolicismo.

Fotografia 3 - Altar ornamentado com a imagem de Nossa Senhora da Conceição



Fonte: Rodrigues (2018)

Na imagem acima, que registrei no dia 04 de abril, logo no início da tarde, vemos o altar muito bem ornamentado com flores e, ao fundo, duas cortinas em cetim, uma rosa e outra branca e, no centro dele, a imagem da Santa. A presença dessa imagem em um local por onde passam alunos/as, pais e mães, funcionário/as, professores/as, enfim, toda a comunidade, materializa o discurso de uma religião dominante, que foi imposta pelo processo de colonização das Américas, quando os valores da religião católica foram implantados pelo Ocidente como superiores em relação às outras, principalmente, às religiões e rituais religiosos africanos e indígenas, apesar da escola apresentar-se como laica e afirmar receber alunos das mais diversas religiões como: adventistas, evangélicos, espíritas, católicos, umbandistas, entre outras.

Refiro-me a esse aspecto, pois, a religião historicamente fez parte da constituição da escola brasileira e sua origem situava-se na educação jesuítica a qual tinha como missão

catequizar os indígenas e educar os filhos da elite rural e dos funcionários do governo no Brasil Colonial. A religião, assim, teve um papel central na constituição de mentalidades e discursos de verdades durante a colonização e o fato dos jesuítas serem os únicos encarregados do ensino formal no âmbito das colônias tornou possível a constituição da representação hegemônica do catolicismo não somente como cultura religiosa, superior e dominante, mas também a religião oficial do Estado Brasileiro até a Constituição Republicana de 1891.

Nesse contexto, conforme explica Koltermann (2016), a luta por escolas públicas laicas somente ganhou força a partir da promulgação da Primeira República, quando foi decretada, por meio dessa Constituição, a separação entre Estado e Igreja com o reconhecimento da laicidade do Estado, da liberdade de culto e o reconhecimento da diversidade religiosa.

Segundo Koltermann (2016), diante da modernização em todos os setores da sociedade, a educação laica passou a ser colocada como uma das grandes questões nacionais a partir da necessidade de escolarização do povo, considerada pelo governo como prioridade para o desenvolvimento da República recém-instalada em 1889. Com a expulsão dos Jesuítas do país, a educação passou a ser responsabilidade do Estado, definido como laico na Constituição, devendo todas as instituições públicas, entre elas a escola, também seguir esse caráter. Porém, ainda que a escola laica tenha sido instituída oficialmente desde a República, a utilização de imagens e símbolos sagrados que ocupam lugar central no espaço escolar é uma prática comum até os dias de hoje.

Olho que tudo vê, vigilância panóptica, câmeras que permitem ver tudo sem que o observador seja visto, “[...] manifestação de um exercício contínuo de poder através da onnipresença do olhar” (VILELA, 2013, p. 99). Esse é outro elemento que demonstra uma vontade de homogeneidade a partir do poder disciplinar. Na sala da direção, um monitor esquadrinha cada passo, cada ação dentro da escola como no Panóptico⁸. Os espaços são permanentemente monitorados por um sistema de câmeras situadas em pontos específicos, permitindo acompanhar toda a movimentação das pessoas desde a entrada (os interiores das salas de aula, banheiros e salas administrativas e dos/as professores/as não possuem câmeras).

⁸ O Panóptico foi um projeto jurídico-arquitetônico elaborado pelo jurista inglês Jeremy Bentham, que consistia na construção de uma arquitetura em forma de anel, com uma torre no centro e grandes janelas que se abriam para a parte interna e externa do anel, a qual, a partir do reflexo da luz projetada pela torre, permitia a quem estava nela ter visão de toda a movimentação dos prisioneiros que se encontravam nas celas sem ser visto por eles. Para Foucault (1979), o panóptico constituía-se como uma tecnologia de poder fundamental por que circunscrevia todos os sujeitos. Conforme Vilela (2013) ele constituiu-se em uma das técnicas de poder específica de uma política do olhar, objetivando responder às exigências de regulação e disciplina.

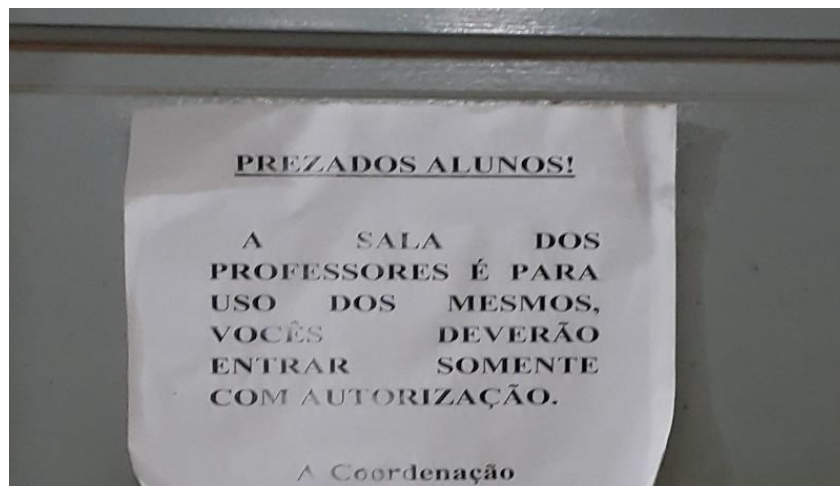
É preciso vigiar para controlar, operar a dominação cultural nos corpos e mentes, reforçando normas de condutas a serem seguidas por todos.

Por mais que a escola informe que as câmeras foram instaladas para coibir os frequentes furtos de bicicletas, elas também exercem uma função panóptica de controle e distribuição dos corpos nesse espaço, com intenção de produzir efeitos sobre a conduta dos/as alunos/as, pois, sempre que um/a estudante desobedece alguma norma, essas imagens que ficam armazenadas são utilizadas para observar o fato e atribuir punições.

Essa é uma forma de poder disciplinar⁹ que, segundo Foucault (2010), assegura o controle detalhado das operações do corpo a partir de uma coerção capaz de examinar minuciosamente espaço, tempo e movimento, objetivando a produção de corpos e mentes dóceis, úteis, obedientes e produtivos. Esse controle minucioso do corpo, ainda de acordo com Foucault (2010, p.142), “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” A normatização de horários, as fileiras nas salas de aula, a organização das classes por idade, série, entre outras formas de regulação e controle das atividades em nossas escolas básicas, são velhas heranças desse poder disciplinar, o qual é com efeito um poder que tem como função maior “adestrar” (FOUCAULT, 2010, p. 164).

Essa forma de exercício de poder disciplinar opera também por meio de avisos que informam restrições para a circulação de alunos/as em determinados espaços como o próprio bloco administrativo e a sala dos/as professores/as. A imagem 4, a seguir, que capturei no dia 12 de abril quando me dirigia à sala dos/as professores/as, um pouco antes do recreio, mostra esse aspecto.

Fotografia 4 - Aviso que restringe o acesso de alunos à sala dos/as professores/as.



Fonte: Rodrigues (2018)

⁹ Sobre o poder disciplinar ver Foucault (2010).

A frase escrita nesse pequeno cartaz fixado à porta de entrada dessa sala, demonstra que os espaços da escola não são de livre acesso para todos e que há limites fixados para controle da movimentação e localização dos corpos dos sujeitos no ambiente escolar. Assim como esse, há também outro cartaz com a mesma restrição, afixado na entrada do bloco administrativo. Porém, nem sempre essa restrição funciona, algumas vezes os/as alunos/as, negociam com a coordenação e professores/as sua permanência nesse local, propondo a organização dos livros amontoados que lá estão.

Mesmo sabendo que estão sendo monitorados pelas câmeras instaladas, muitos rapazes e moças resistem a esse poder de vigilância, desafiam e buscam alternativas para diversas formas de relacionamentos e convivência, por isso, cotidianamente, criam formas de reinvenção dos espaços da escola, seja o salão coberto próximo à cozinha, as escadarias de acesso ao segundo piso onde ficam sentados para flertar, namorar, usar o celular, seja o cantinho junto à quadra onde aglomeram-se para assistir aos treinos dos/as alunos/as e conversar, ou ainda, para capturar o sinal do *wi-fi* de uso exclusivo dos/as funcionários/as. Isso porque, como esclarece Vilela (2013, p. 100), “as relações de poder nunca alcançam a transparência inteira da vida e dos corpos sob o olhar do poder. Haverá sempre um elemento que fratura essa política do olhar: *a resistência efetiva das pessoas.*”

Retomando Silva (1995, p. 195), ao referir sobre o modo como a escola tem sido vista histórica e tradicionalmente, “como cumprimento de uma tarefa de homogeneização social e cultural”, volto à reflexão de que mesmo a cultura da escola expressando, por meio de elementos sutis, uma racionalidade baseada em um suposto núcleo comum visando controlar culturalmente corpos e mentes, esse espaço é constituído por movimentos e significados culturais múltiplos. Assim, observei que os “jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (DAYRELL, 2007, p. 1112). Tais estruturas afirmam experiências constitutivas de suas vidas fora da escola, mas que se fazem circulantes nela constituindo suas identidades. Por meio de diversas maneiras de fazer e habitar o espaço da escola, “no inventar do cotidiano com mil maneiras de caça não autorizadas” (CERTEAU, 2014, p. 38), eles/as realizam trocas e reconstróem novas relações culturais que rompem com a fixidez preconizada pela cultura escolar e resistem a ela.

Um cotidiano protagonizado pelos/as alunos/as, no qual, diariamente, elementos culturais articulam-se revelando modos de ser, pensar, agir e existir diversos e também onde novos conhecimentos e sentidos culturais são construídos a partir de traços das situações da vida humana que revelam modos de “existência em que o indivíduo cria relações na base de sua própria experiência, de sua própria possibilidade e ação” (PETERSON, 1995, p. 60), pois

são os múltiplos sentidos contidos no cotidiano que revelam a dinâmica das relações culturais na sociedade e reverberam rupturas em relação ao que está instituído, transfigurando a realidade, tornando-a fluída pela ação de seus atores em articulação contínua com as demandas culturais emergentes em dada sociedade.

Recorrendo à noção de condição juvenil utilizada por Dayrell (2007), enfatizo a diversidade de experiências e pertencimentos das juventudes contemporâneas, a forma singular nos modos de ser jovem e ser aluno/a, pois esse autor, ao problematizar as tensões e desafios em relação à condição juvenil, refere-se ao fato da escola reduzir-se a um cotidiano enfadonho e distante dos interesses dos jovens, o que nos permite refletir sobre a indiferença da cultura da escola diante das profundas mudanças vivenciadas pela sociedade na contemporaneidade que afetam as nova gerações. Considero também estas formas singulares de ser jovem e ser aluno/a evidências das inúmeras possibilidades de trocas e saberes que perpassam as relações sociais e cruzam as fronteiras do instituído, materializando a possibilidade de configurações culturais não hegemônicas.

Imersa nesse cotidiano escolar, experimentei de uma forma singular seus movimentos e pude sentir e perceber a heterogeneidade que o compõe, assim como a existência de tensões e descompassos culturais entre a cultura da escola e a cultura na escola. A cada 45 minutos, a campainha toca evidenciando a organização normatizada do tempo tentando delimitar e controlar a rotina dos alunos/as que acabam escapando a ela. Os movimentos nos corredores repetem-se: sai professor/a, entra professor/a, alunos/as circulam nos corredores, conversam, chamam palavrões, disputam as torneiras no bebedouro, vão ao banheiro, à coordenação e logo em seguida tudo silencia, os alunos/as estão de volta às salas de aula. Porém, ainda que esses atos diários pareçam repetitivos, eles são, ao contrário, a continuidade da vida cotidiana na escola, “[...] onde se constroem formas de participação, de resistência/apatia à dominação, onde se faz o trânsito entre o mundo privado-familiar e os espaços públicos [...]” (PETERSON, 1995, p. 60).

Durante o recreio, o barulho é intenso, os meninos e meninas correm, pulam, gritam, abraçam-se, dão gargalhadas, namoram nos cantinhos mais escuros no final do corredor, ouvem música no celular, acessam as redes sociais, brigam, brincam, muitos alunos/as saem para lancha, pois, nesse momento o portão de entrada permanece aberto; atravessam a rua até a panificadora, enquanto outros/as conversam na calçada, namoram na esquina, enfim, o recreio é o momento em que os alunos/as expressam de forma mais livre seus modos de se relacionar culturalmente.

Esses aspectos mostram as formas criadas pelos/as alunos/as para resistirem à fixidez cultural que a escola tenta materializar por meio de normas e padrões e, por isso, a volta do recreio sempre é problemática. Os atrasos não são perdoados. Há um horário normatizado pela instituição a ser cumprido, o descumprimento requer punições, por essa razão, alguns alunos/as são impedidos de entrar mesmo que com isso eles/as não assistam aulas. Moças e rapazes que ficam do lado de fora insistem para entrar, mas não adianta.

É preciso colonizar corpos e mentes para seguirem as normas de condutas definidas pela escola, embora nem sempre as punições surtam o efeito desejado, gerando problemas e conflitos culturais cotidianos, pois, ao menor descuido do porteiro, eles/elas entram e ficam circulando pelos corredores, gargalhando próximo às salas de aulas, o que acaba interferindo no andamento das aulas.

Das muitas vezes a observar o recreio, movimentos diferentes chamam-me a atenção. A fila formada está bem maior do que em dias anteriores. O alimento entregue aos alunos/as por cima de um balcão que separa a cozinha do salão diferencia-se do cardápio habitual. O tumulto é grande, alunos/as empurram uns aos outros, alguns, os maiores, furam a fila e voltam para repetir. Mingau de arroz com açaí era o cardápio do dia. As serventes chamam a atenção para organizar a fila, ameaçam não servir mais o disputado lanche. Os/as alunos/as acalmam-se e o tumulto diminui. Aspectos culturais locais e globais entrelaçam-se nos hábitos alimentares dos alunos/as, pois, assim como o mingau de açaí, o cachorro quente¹⁰ com maionese e *Ketchup* e a *Coca-Cola* também são disputados.

No dia 30 de outubro, a escola ofereceu como lanche cachorro-quente. Os/as alunos/as aglomeravam-se ansiosos para lanchar. Ao entrar na cozinha, ouvi: “quero com bastante *ketchup*. O meu é só com maionese. Coloque os dois no meu” (Diário de campo, 2018). Eles saíam da fila tumultuada e alguns dirigiam-se até uma cantina improvisada próximo à quadra, para comprar *Coca-Cola*, produto consumido mundialmente e que eles/as também adotam. Quando a merenda da escola não é do gosto dos alunos/as, eles/as saem para comprar coxinha¹¹. Entretanto, mesmo com a adoção desses alimentos, não abandonam o açaí, herança deixada pelos indígenas que compõem aspectos da cultura dos/as alunos/as abaetetubenses.

O mesmo acontece com os estilos musicais que os alunos/as ouvem. *Funk*, tecnobrega, *Rap*, *Hip hop*, melody, *dance*, *rock* nacional, MPB, samba, carimbó, entre outros,

¹⁰ Comida típica dos Estados Unidos em que se coloca salsicha dentro de um pão, acompanhado ou não de maionese e *ketchup*.

¹¹ Salgadinho de origem paulista, também comum em Portugal, feito com massa de farinha de trigo que envolve um recheio de frango, carne, queijo, entre outros.

mostram a variação de ritmos que matizam os modos de ser e viver dos jovens na escola, expressando uma gama de significados culturais e identitários e os processos de hibridização que os compõem, pois, como informa Hall (2015), as identidades são mutáveis e cambiantes, estão em permanente processo de construção e reconstrução a partir dos diversos sistemas de significação e representação cultural que se multiplicam e levam-nos a assumir diferentes identidades em diferentes espaços e tempos.

Recordo uma confraternização de natal organizada pelos alunos/as em suas respectivas salas de aula, quando pequenas caixas de som foram providenciadas por eles/as para animar a pequena confraternização-festa. Alguns usavam o próprio celular. Pude observar que os ritmos musicais eram os mais diversos, o barulho e a mistura de sons causavam uma confusão. Eles ouviam *Funk*, tecnobrega, sertanejo, *rock*, melody, carimbo, que em uma das salas animavam as moças que dançavam livremente. Quando entrei, senti que minha presença as intimidou, pois elas pararam de dançar, então retirei-me.

As moças e rapazes ousam no visual, buscam sempre estar na moda. Os cabelos coloridos, azuis, vermelhos, roxo, com *dreads* são comuns entre elas, pois o jovem que “chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores” (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Fotografias 5 – Aluna com cabelos coloridos



Fotografias 6 – Aluna com cabelos com *dreads*



Fonte: Rodrigues (2018)

Nas imagens acima vemos uma moça com os cabelos ruivos (vermelho), e a outra com *dreads*, mundialmente famoso com o movimento rastafári e que é adotado por muitas moças e rapazes na escola. A fotografia 5 foi capturada em uma tarde bastante ensolarada, logo no início do corredor central que dá acesso às salas de aula e laboratórios do piso inferior, próximo a um pequeno jardim cultivado por serventes e porteiros. Pedi a moça para fazer uma fotografia de seu cabelo, porém logo de início ficou desconfiada, então falei sobre a pesquisa que estava fazendo na escola e tentei negociar a foto dizendo que seria de costa para visualizar somente os cabelos e caso não gostasse eu apagaria. Negociação feita, ela permitiu fotografá-la, mas manteve o celular o tempo todo na mão, teclando.

A fotografia 6 mostra uma moça com os cabelos com *dreads*. Fiz o registro fotográfico quando ela passeava nos corredores. Ao abordá-la, fez questão de mostrar o penteado que parece cordas que caem sobre os ombros, trazendo à minha mente *Boby Marley*¹², a ideia de liberdade de expressão e a expressão simbólica de um modo alternativo de ser. A moça disse que adota *dreads* porque acha bonito, viu na internet e pediu a tia que fizesse as tranças tecendo a lã junto ao cabelo, formando o penteado que vemos na foto. Nessas fotografias é possível perceber uma forma de ser e viver dos jovens, mediada pelo estilo, pelo mundo da cultura que segundo Dayrell (2003, p. 51), “[...] se apresenta mais democrático, possibilitando espaços, tempos e experiências que permitem que esses jovens se construam como sujeitos”. Sujeitos que buscam expressar suas singularidades identitárias a partir de aspectos que evidenciam as diferenças traduzindo-as em seus próprios corpos.

As moças, em grande número, utilizam tinturas diversas para colorir os cabelos, enquanto os rapazes utilizam substâncias como anilina e papel crepom. Segundo Cleiton, eles usam a anilina para pintar o cabelo pelo fato de haver diversas cores muito mais vibrantes, diferentes das cores proporcionadas pela tinta comum própria para esse fim. Disse ele:

Como a gente gosta de causar, esse produto permite maior variação de cores porque como sai com mais facilidade dos cabelos, então a gente pode renovar o visual com mais frequência. (Aluno Cleiton, diário de campo 2018).

Há assim, um sentido de provisoriedade que movimenta as ações dos jovens na escola, ao buscarem continuamente inovar e se modificar, característica do tempo líquido no qual vivemos, em que tudo é fluído e provisório, como informa Bauman (2013). São esses modos de ser e viver marcados pela reversibilidade e fluidez que integram a dinâmica do

¹² Bob Marley foi um cantor, guitarrista e compositor jamaicano, o mais conhecido músico de *reggae* de todos os tempos. Dedicado a protestar contra problemas sociais, propagou, através de sua música, o movimento rastafári e suas ideias de igualdade social, resistência e liberdade. Fortemente influenciada pelas questões sociais e políticas de sua terra natal, a música deste cantor colocou em evidência a voz do povo negro, pobre e oprimido da Jamaica.

cotidiano escolar. Como afirma Dayrell (2007), os jovens apresentam uma postura baseada na experimentação, na busca por superar a monotonia cotidiana por meio de aventuras, excitação e também como uma forma de autoconhecimento.

Assim como os cabelos coloridos, os cortes também são uma forma de “causar”. Eles vão desde o corte militar, social, degradê, marcados por linhas, estilo de famosos como Cristiano Ronaldo (jogador de futebol conhecido mundialmente). Esse último é o mais usado pelos rapazes, pelo fato de terem admiração pelo jogador. Os cabelos com mechas coloridas também misturam-se nas diferentes tendências entre os rapazes. Eles inventam, a partir da mistura de cores e dos diferentes cortes, um estilo particular para marcar e dar ênfase as suas singularidades, aventurando-se nos efeitos visuais que eles são capazes de produzir. Dessa forma, comecei a perceber que as práticas culturais dos/as alunos/as não são homogêneas, desenvolvem-se em contextos de múltiplas influências, tanto externas quanto internas, marcando suas múltiplas identidades em um cotidiano permeado de resistências, por eles/as orquestradas, pois, conforme Sarmiento (2009, p. 38), “o cotidiano é uma rota de encontros, desencontros, resistências.”

As jaquetas amarradas à cintura é um meio de dar um toque diferencial no uniforme. Mesmo sendo um estilo característico da década de 90, essa é uma peça bastante comum entre as alunas. Os modelos e cores são diversos: lisas, com estampas, listradas, de bolinhas... “É uma roupa que tá na moda”, disse Iracema. Aos meus olhos dá um toque jovial que me agrada.

Assim, o mundo da cultura segundo Dayrell (2016, p. 28) é

um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual xs jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, dxs professorxs ou dxs patrões/patroas, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmxs e sobre o mundo que xs cerca.

Desse modo, o cotidiano protagonizado pelos/as alunos/as retrata o arco-íris da diferença, o movimento, a fluidez, a multiplicidade, desafia, gera tensões culturais, e foge ao “padrão de referência” cultural hegemônico fixo, eurocêntrico e de centro a partir de novas formas de ser e viver. Mas, é preciso garantir a ordem na instituição, domesticar os sujeitos e, diante das resistências dos/as alunos/as os embates culturais são inevitáveis.

Entre os rapazes o uso do boné é intenso; pelo que pude perceber, esse é um acessório utilizado quase que exclusivamente pelos homens, mas, por não ser permitido pela escola, gera problemas cotidianos, porque os alunos transgridem as proibições, não aceitam passivamente essa imposição, exercem seu poder e resistem as elas.

Refletindo sobre as relações de poder e as resistências, encontro explicação em Foucault (1979). Para esse autor, o poder encontra-se diluído em micro poderes na sociedade e, estando por toda parte, provoca ações e relações flutuantes. Como o poder não se centra em uma única instituição ou em um único ponto, mas é exercido em rede de poderes nas relações estabelecidas com o outro, como argumenta Foucault (1979), é possível emergir formas de resistências, as quais, nas palavras de Vilela (2013, p. 100), “se jogam no interior do campo estratégico das relações de poderes”. E, nesse jogo de poderes e resistências, os alunos inventam e negociam formas de não abrir mão desse acessório, criando estratégias para contornar a proibição: alguns dizem que precisam usar o boné porque têm vergonha de mostrar o cabelo que consideram feio. Outros argumentam usar o boné para esconder marcas existentes no couro cabeludo que ficam à amostra e causam constrangimentos, outros têm que se proteger do sol por problemas de saúde, mesmo estando dentro da escola onde não há sol.

Ao perceberem que terão problemas e serão repreendidos pela coordenação, podendo ter o boné retido até que os pais venham buscar, escondem o objeto por debaixo da camisa ou na mochila e depois colocam novamente, resistindo, negociando e inventando formas de colocar em prática seus artefatos culturais, seus eus, recusando e resistindo ao poder das normas e padrões que buscam controlar e homogeneizá-los. No recreio os/as alunos/as sentem-se mais livres do olhar panóptico, pois sabem que os/as professores/as e coordenadores/as estão reunidos/as na sala dos/as professores/as e, por isso, sentem-se menos vigiados. Portanto, usar o boné no recreio não gera tantos conflitos e problemas como em outros momentos.

Entendo ainda essas resistências manifestadas pelos rapazes no sentido que nos fala Vilela (2013, p. 101), “de uma sensibilidade que reage, de uma liberdade que se insurge, como a recusa que se exprime face à insuportabilidade de um poder que se exerce como forma de dominação”. Isso porque, conforme nos esclarece essa autora, existe uma estreita vinculação entre poder e resistência, uma vez que os sujeitos não estão imobilizados num determinado papel a ser desempenhado e, possuindo certa liberdade, constituem polos reversíveis da relação, o que anuncia a possibilidade de gestos, movimentos de resistências desde dentro do poder (VILELA, 2013), mostrando ser factível a construção de outras relações socioculturais insurgentes dos campos de poderes.

No vaivém cotidiano, um objeto torna-se rotineiro nas mãos dos/as alunos/as: o celular. Essa inovação tecnológica é usada para ouvir músicas, conversar nas redes sociais (o *WhatsApp* e o *Instagram* são os mais usados), fazer *selfs*, postar fotografias, namorar e algumas vezes fazer pesquisas sobre conteúdos escolares. Como todos jovens, eles/as gostam de estar

atenados com as novidades do mundo real e virtual, um aspecto peculiar da condição juvenil e uma forma própria do/as alunos/as de viver o tempo, como explica Dayrell (2007).

Os modelos dos aparelhos são diversos, vão desde os mais simples aos mais modernos. Aquele/a que não tem celular negocia o empréstimo do aparelho com os amigos mais íntimos pagando um lanche em troca. O mesmo acontece com a internet. Por várias vezes presenciei os/as alunos/as compartilhando o sinal da *wi-fi*. Os fones de ouvido azuis, rosas, vermelho, preto, verde, branco, dourado, amarelo, entre outras cores adotadas por eles/as, também são compartilhados. Certa vez perguntei a duas alunas porque elas dividiam o fone de ouvido, ao observar que cada uma usava uma extremidade, disseram que era pelo fato de gostarem da mesma música. Nesse aspecto retomo Dayrell (2007, p. 1111), que ressalta o fato da “sociabilidade, para os jovens, corresponder às necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade”. Os sentidos dessa prática entre os jovens remetem a essa necessidade de sociabilidade que proporciona a eles trocas e interações culturais com o Outro, por meio da qual

novos

Scripts sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio a um conjunto de interações que ocorrem na escola. Em meio à aparente desordem eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar (DAYRELL, 2007, p. 1121).

Assim, a fixação pelo celular e o uso das redes sociais torna-se um problema para a instituição e aos/as professores/as, por não reconhecerem que essa inovação tecnológica, que tanto chama a atenção dos/as alunos/as, traduz um movimento presente na relação deles/as com o tempo cultural atual, marcado pela tecnologia e constituem formas de ser e viver a partir de informações de âmbito global, ultrapassando fronteiras geográficas que os/as colocam em contato com diferentes culturas, enquanto a cultura institucional ordenada por um conjunto de normas e regras fixas buscam unificar os sujeitos, subjetivando e colonizando corpos e mentes objetivando um padrão cultural universal.

Tem professor que não se importa com o fato dos alunos usarem o celular, mas tem aqueles que são mais severos, não permitem de jeito nenhum. (Aluno Paulo. Diário de campo, 2018).

Desse modo, “A escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero, ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Outro aspecto observado foi a tendência de encarar a juventude em sua negatividade: “Geração mimimi, desinteressados, que não aceitam ser contrariados, reclamam de tudo e não conseguem se comprometer ou se interessar por nada” foi como a professora

Silvana referiu-se à juventude. Entretanto, Dayrell (2003, p. 49) chama-nos a atenção para um aspecto crucial, o fato de que

[...] o tempo da juventude, para eles se localiza no aqui e agora, imersos que estão no presente. [...] não significa que sejam alienados ou passivos, que não mostram sonhos ou desejos. Os/as jovens são sujeitos singulares que constroem sentidos e interpretam o mundo em que se inserem de forma particular, posicionando-se e agindo sobre ele.

Considero esta uma realidade que vem desafiando a escola a se reinventar de modo a entender como os jovens alunos/as se constroem como sujeitos sociais, “com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p. 42) e atender aos novos contextos culturais e identitários emergentes que compõem a dinâmica da vida social cotidiana na qual os sujeitos constroem suas existências.

A juventude, conforme refere Bourdieu (1983), é apenas uma palavra, uma construção social que apresenta diferenças cruciais. Diferenças essas que não podem ser ignoradas ou silenciadas para que haja um sentido mais democrático e plural para as experiências e vivências proporcionadas pela escola aos/as alunos/as. As culturas são expressão simbólica das juventudes manifestada e ostentada pelos jovens por meio de seus corpos (DAYRELL, 2007), assim, as tatuagens, *piercings* e alargadores comuns entre os/as alunos/as, demonstram esse aspecto. Observei muitas moças usando *piercings* no umbigo. Os brincos e alargadores são adotados mais pelos rapazes. A fotografia 7, abaixo, mostra um aluno que usa tatuagem e alargadores, fator gerador de discriminação e preconceito por parte de outros rapazes ao associarem a tatuagem a aspectos negativos:

Eles me olham como se eu fosse uma pessoa de má índole, a senhora sabe né? (Aluno Paulo, diário de campo, 2018).

Fotografia 7 – Aluno usando alargadores de orelhas e tatuagem.



Fonte: Rodrigues (2018)

A fotografia foi registrada por mim após um diálogo com Paulo, que durou aproximadamente 10 minutos, momento em que ele falou da percepção negativa por parte de outros rapazes sobre sua tatuagem:

[...] dizem que eu pareço um malaco. (Paulo, diário de campo 2018).

Malaco, segundo o rapaz, foi o termo usado para identificá-lo como delinquente. A representação negativa que circula na escola, por meio dessas falas sobre o uso das tatuagens e alargadores, constrói significados estereotipados que vão reproduzindo-se, gerando tensões culturais que não são refletidas nem pela escola e nem pelos/as professores/as. A multiplicidade expressada cotidianamente ratifica a diferença como traço fundamental das identidades definidas e negociadas em meio a tensões, conflitos e infinitas possibilidades de re/significação e produzem processos identitários a partir de uma gama de sentidos de si e do Outro.

É essa multiplicidade de modos de ser e viver que temos hoje, na escola básica, a qual se coloca como desafio, tenciona as relações culturais nesse espaço. Compreender os diferentes significados culturais e identitários que a heterogeneidade entre alunos/as expressam é crucial para que a escola possa romper as barreiras antidemocráticas e racializadas, impostas nas relações cotidianas, e desconstruir os estereótipos ainda predominantes em torno de identidades historicamente inferiorizadas¹³.

Uma análise que fiz no livro de ocorrência/2018, do turno vespertino, além das justificativas de faltas de alunos/as nas aulas, das orientações e encaminhamentos em relação à comportamentos agressivos envolvendo violência física e verbal e indisciplina por parte dos/as estudantes, advertências quanto ao uso de objetos e acessórios não permitidos pela escola, como bonés, celulares e aparelhos sonoros e de alunos/as que ficam circulando pelos corredores durante os horários de aulas, também evidencia um grande número de registros relativos ao uniforme, em sua maioria, das alunas. Alguns são de advertência, outros de chamados para os pais, familiares ou responsáveis e de registro de suspensão das aulas pelo não uso do uniforme.

Isso fez-me refletir que o uniforme escolar, ao perder o caráter homogeneizador quando as moças fazem alterações para ficarem “mais de acordo com a moda” (Aluna Iracema. Diário de campo 2018), torna-se um problema para a escola, sendo necessário acionar mecanismos disciplinares, como o impedimento de acesso às aulas, para que isso não ocorra. Iracema rememorou e relatou o fato de uma aluna ter colocado rendas em partes do uniforme e ser advertida de que, se não retirasse as rendas, seria suspensa.

¹³ Refiro-me às identidades negras, sexuais, de gênero, religiosas, indígenas, entre outras.

A partir disso, um aspecto que antes não me causava estranheza começou a me inquietar. Observei/enxerguei que as moças são mais visadas quando modificam o uniforme. Comecei a me perguntar: por que há muitos mais registros de advertência em relação às alunas? Um olhar mais atento foi necessário para que eu pudesse perceber a maior preocupação em preservar o corpo feminino dos olhares de desejos dos rapazes. Algumas alunas usam a blusa deixando a barriga um pouco à mostra. As que usam *piercings* no umbigo as encurtam ainda mais para evidenciá-lo e, quando isso ocorre, os olhares vigilantes são lançados sobre elas. Os corpos estão erotizando.

A erotização do corpo feminino tem sido alvo dos investimentos da indústria cultural na contemporaneidade, por meio da valorização de certos atributos e comportamentos que o torna atraente, desejável, sedutor, objeto de consumo, submisso ao olhar machista, capitalista e sexualizado. Isso porque, como nos ajuda a entender Goellner (2013), os corpos são produzidos na e pela cultura, ou ainda, como refere Louro (2007, p. 11), “ganham sentido socialmente”. Nas palavras de Goellner (2013, p. 30),

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas.

Dessa forma, os *piercings* e as modificações feitas no uniforme que colocam em evidência as barrigas das moças reproduzem uma imagem do “corpo jovem como algo a ser desejado, perseguido [...], um misto de ingenuidade e sedução” (FELIPE, 2013, p. 64), um corpo que precisa ser permanentemente exibido já que foi modelado para ser visto, como proclama o discurso da moda e da mídia, porém, um corpo ameaçador à ordem disciplinar da escola que prima pela preservação do corpo feminino.

Os rapazes também transgridem, mas são menos visados pelo olhar panóptico. Enrolam as pernas da calça até os joelhos, transformando-a em bermuda, alguns usam calça preta, mas isso passa quase despercebido. O que preocupa são as barriguinhas à mostra com os *piercings* no umbigo. Quando as moças tentam entrar, logo no portão são encaminhadas à coordenadora que fala em tom incisivo: “Pode desmanchar a blusa, senão não vai assistir aula”, (Diário de campo, 2018).

As que usam saia pelo fato da religião adotada por elas não permitirem o uso de calças, também ficam sob vigilância por ousarem no comprimento, que geralmente não corresponde ao que é considerado pela instituição como adequado. Certa vez, enquanto estava

observando a movimentação no corredor de entrada, avistei duas moças que haviam realizado modificações no uniforme. Enquanto uma delas assistiu às aulas normalmente, a outra foi repreendida pela coordenadora e impedida de participar das atividades naquele dia.

Após ter conversado com a coordenadora sentou-se na cadeira que estava bem ao lado da porta de entrada do bloco administrativo e ficou se distraíndo com o celular. As pernas cruzadas em evidência chamam a atenção dos rapazes que passam por ali. (Diário de Campo, 2018).

Mas, por que uma das alunas circula pelos espaços da escola, assiste às aulas, sem ser capturada pelo olhar panóptico? Penso que, embora ambas tenham modificado o uniforme, o comprimento tanto da saia quanto da blusa de uma delas não parece erotizar, pois não deixa barriga e pernas à mostra por serem compridas. Já a moça que foi impedida de assistir às aulas, usava a saia mais curta e, por isso, foi considerada inadequada ao ambiente escolar. As pernas cruzadas em evidência representam uma ameaça à preservação do corpo feminino, já que erotizam, provocam desejos, esse era o maior problema, pois, certa ocasião, ouvi a coordenadora dizer:

Tem muitas moças que são atiradas, provocam, se deixar elas entram quase nua na escola. (Diário de campo, 2018).

Com o uniforme de educação física também há preocupação em relação à erotização dos corpos das moças e, por isso, ele passou por mudanças que foram sugeridas pelo professor de educação física. “O professor dizia que o short era justo no corpo e atraía os olhares dos meninos para as partes íntimas das alunas” (Aluna Iracema, diário de campo, 2018), por esse motivo, foi adotada uma saia que fica presa ao short somente na parte da frente, para evitar os olhares de desejo e a erotização.

O modelo original antes dessa alteração consistia em short azul até os joelhos com detalhe branco nos lados e camisa azul também com detalhe branco e com o nome da escola. Embora a maioria das alunas tenham feito a alteração sugerida pelo professor, as moças resistem e não aceitam o comprimento do short. Assim, elas negociam a aceitação da saia como forma de “preservar” seus corpos, mas não abrem mão de modificar o comprimento. Há aquelas que não aderem a esse modelo e continuam usando o modelo anterior que descrevi, porém com o short mais curto.

As situações cotidianas narradas aqui possibilitaram perceber o cotidiano escolar como um local de resistências, trocas e produções de significados e saberes culturais que não se limitam aos hegemônicos. E, como informa Hall (1997), sendo a cultura lócus central de uma sociedade já que nela estabelecem-se e contestam as distinções entre os sujeitos, é crucial entender que as revoluções culturais vivenciadas pelo mundo globalizado, por meio das intensas

trocas e circulações culturais, afetam substancialmente os modos de ser e viver dos sujeitos na contemporaneidade, dissipando fronteiras, ruindo os muros da escola, compondo um cotidiano híbrido e mostrando a necessidade de se considerar os sujeitos concretos presentes nele, pois, ao buscar a homogeneidade, a cultura da escola mostra-se indiferente aos interesses, necessidades e identidades culturais dos/as alunos/as que ratificam a diferença como aspecto constituinte das identidades.

Essa é a “gramática cultural do nosso tempo” (COSTA, 2010, p. 146), em que alunos/as cruzam as fronteiras das normas fixas, do poder disciplinar que busca domesticar, colonizar corpos e mentes, colocando em prática representações e saberes culturais, constituindo múltiplas identidades como mostra o cotidiano escolar. Nele, a cultura inscreve-se como local de disputas por espaços identitários e também onde saberes, discursos e representações em torno das identidades são gestadas e postas em funcionamento. Sendo assim, multiforme e dinâmico, atravessado por fronteiras, resistências, onde aquilo que nos parece “normal” firma-se a partir do que é definido como “anormal”, por isso tais questões evidenciam a necessidade de a escola constituir-se como um espaço de crítica cultural para a existência de práticas educativas que reflitam e reconheçam as diferenças.

Agora é o momento de abordar sobre as tensões em torno da diferença que em meio as resistências inferiorizam as algumas identidades nas relações cotidianas.

3.2 Tensões em torno da diferença: Identidades inferiorizadas nas relações cotidianas e as resistências

Embora, atualmente, no cenário social seja possível perceber o fortalecimento dos quadros de lutas e reivindicações dos diversos grupos que buscam novos espaços identitários, as experiências cotidianas, possibilitadas pela etnografia, mostram que ainda há a necessidade de alternativas visando diminuir o fosso existente entre a escola, a cultura e as identidades, haja vista que a discriminação, o preconceito e os estereótipos, em relação àquelas desenhadas historicamente como subalternas no imaginário social não têm diminuído.

O encontro com a cultura da/na escola permitiu perceber um cotidiano em que as práticas culturais cruzam-se, chocam-se, enfrentam-se, resistem e modificam-se em meio a elementos diversos que gravitam em torno das diferenças e constituem as múltiplas identidades, gerando tensões culturais produzidas pelas resistências às imposições de padrões hegemônicos que colocam a escola e os/as professores/as diante de desafios a serem compreendidos a partir

das lentes da diferença para que outras ações, mais democráticas e humanas, possam ser construídas. As tensões em torno do gênero é uma delas.

3.2.1 Tensões culturais em relação ao gênero: “as alunas que não parecem moças”

Tarde quente, enquanto circulava nos corredores do piso superior, observava que muitos alunos/as já não estavam mais em sala de aula. A sirene do recreio tocou, dirigi-me à sala dos/as professores/as. Eles começaram a chegar e iam acomodando-se nas cadeiras dispostas ao redor de uma grande mesa. Conversas misturavam-se com risos, alguns serviam-se do café que estava à espera deles. Um diálogo entre as professoras Márcia e Rosa chamou-me a atenção provocando inquietude:

Percebestes como aquela aluna do 2º ano senta na carteira, ela não tem modos, senta de pernas aberta, fala o tempo todo, vive chamando palavrões, nem parece uma moça. (Diário de campo, 2018).

Essas características eram relatadas pelas professoras Márcia e Rosa com tom de reprovação e certo espanto, pois, para parecer uma moça, é preciso “ter modos” e enquadrar-se na “norma” que define o que é ser moça a partir de aspectos como a obediência, o bom comportamento, a responsabilidade, o recato, a passividade e a delicadeza. Esse é o padrão que historicamente convencionou-se atribuir às mulheres e é o esperado pelas professoras que demonstram primar pela postura recatada como traço de feminilidade.

Discursos hegemônicos sobre o gênero também são analisados na pesquisa de Castanheira e Ribeiro (2016), realizada em uma escola pública localizada no Sul de Minas Gerais. Partindo de um olhar rizomático, as autoras problematizam discursos circulantes na escola e os significados implicados neles, bem como minúcias que veiculam dicotomias e padronização construídas culturalmente entre os gêneros, aspectos que também percebi durante o diálogo das professoras Márcia e Rosa e que materializam imposições “docilidade-utilidade definidas como características naturais à mulher/menina” (CASTANHEIRA; RIBEIRO, 2016, p.187). Nesse contexto, “o conceito de gênero deve ser analisado, questionado e problematizado, de forma a evitar as separações e/ou binarismos que tendem a posicionar os corpos femininos e os corpos masculinos em polos opostos” (CASTANHEIRA; RIBEIRO, 2016, p. 187).

Mas, afinal, existe uma definição única do que é ser mulher e do que é ser homem? Será possível pensar em uma masculinidade e uma feminilidade fixa? Esse é um problema em torno das identidades de gênero quando categorias homogêneas de base patriarcal e binárias são

empregadas para representá-las, prevendo um conjunto de práticas consideradas como adequadas para homens e mulheres, embora, na sociedade atual, marcada pelas contingências, pela multiplicidade que constitui modos de ser e de viver também múltiplos, as fissuras emergentes possibilitem cruzar fronteiras e assumir muitas posições de gênero, por meio de várias combinações identitárias.

Assim, a moça que apresenta a feminilidade de forma diferente da hegemônica é marcada como “*a aluna que não parece moça*”. O fato de chamar palavrões, sentar de pernas abertas, demonstra características consideradas anormais, desviantes da representação de feminilidade esperada para a conduta de uma moça. Isso porque, “em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desse atributo” (LOURO, 1997, p. 49).

Expressões como essas das professoras retratam o sexismo e o etnocentrismo que os discursos na escola carregam e instituem. Retomando Louro (2001, p. 65), “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças”. Isso ocorre também porque as representações que consideram o corpo como uma entidade biológica universal e como justificativa para as desigualdades entre os gêneros, desconsidera, como explica Louro; Felipe e Goellner (2013), o fato de que nos constituímos homens e mulheres ao longo da vida, por meio das diversas relações e práticas sociais, num processo que não é linear, harmônico, progressivo ou finalizado. Como afirma Ferrari (2005, p. 36), “em cada contexto, existe o comportamento considerado apropriado aos homens e às mulheres [...]. Qualquer ‘desvio’ desses comportamentos ‘adequados’ é reprimido na tentativa de recuperar o ‘bom comportamento’.”

Alunos aglomerados. No corredor do piso superior um tumulto. Me aproximo e fico a observar. Duas moças chamam palavrões, desafiam e enfrentam um rapaz. Uma confusão se instala. O professor Flávio que está em uma das salas se aproxima da porta e diz que vai chamar a coordenação, mas, a confusão continua. *Vocês não têm vergonha? Estão se comportando como se fossem meninos*, diz o professor em tom incisivo.

Após a intervenção do professor, uma aluna que também observa a cena diz: *professor, elas são mal-educadas e encenqueiras mesmo, não sabem se comportar como moças direitas*. Uma das moças revida: *não se mete que a conversa não é contigo, vai querer encarar também?*

(Diário de campo, 2018).

Nessa situação, assim como no diálogo entre as professoras Márcia e Rosa, é possível perceber que as representações expressam significados de masculino e feminino como sendo condições opostas e engendram relações assimétricas de poder produzindo significados que influenciam as formas como as relações de gênero são percebidas e construídas

socialmente, legitimando o lugar e o papel social de homens e mulheres de forma hierarquizada, produzindo desigualdades.

Tanto o discurso das professoras Márcia e Rosa quanto o do professor Flávio, que consideram o comportamento das moças como desviantes por não se enquadrarem no padrão homogêneo, expressam e qualificam o modelo patriarcal e binário como o “padrão ouro” a ser seguido, reafirmando a representação da mulher a partir de uma única forma de feminilidade que geralmente tem como base apenas o biológico.

Entretanto, não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em determinada sociedade, como informa Louro (1997). Além disso, como argumenta Ribeiro (2019, p. 145), “Os binarismos são operações de pensamento ancoradas em opostos que inventam os contrastes necessários à feição colonial do mundo”.

Ao dizer: *Elas são mal educadas e encenqueiras mesmo*, a aluna estigmatiza a identidade assumida pelas colegas de escola, por serem percebidas com estranheza, já que se mostram desconcertantes, subvertem as domesticações e fogem ao padrão eurocêntrico e patriarcal.

Quando o professor Flávio expressou: *Vocês não têm vergonha? Estão se comportando como os meninos*, percebi que não era a ação agressiva das alunas que estava em questão naquele momento, mas o fato dessa ação ser vista como masculina e por isso inadequada às moças, ou seja, elas deveriam envergonhar-se por expressarem condutas que não eram suas, mas, “masculinas”. Cheguei a essa conclusão por não ter observado qualquer intervenção por parte do professor em relação ao aluno, que também revidava as agressões, pois, o entendimento de que é próprio da natureza do homem ser agitado, violento e viril, torna a conduta daquele desejável e esperada ao expressar sinal da masculinidade do rapaz.

Porém, a masculinidade, de acordo com Silva (2000), na contemporaneidade está em crise. As discussões provocadas pelas análises em torno das diferenças entre os sexos colocam sob suspeita a hegemonia sexista e de gênero definidora da masculinidade baseada em uma virilidade intocada. Segundo esse autor, o homem, impulsionado pelo aparecimento dos estudos de gênero masculino, está sendo colocado em “xeque” e perdendo a noção de sua própria identidade, fato que vem levando-o a buscar uma melhor descrição de si, uma vez que somente seu corpo já não serve para impor uma condição masculina, a sensibilidade também passa a fazer parte das novas subjetividades emergentes, permitindo ao novo homem admitir sua fraqueza e fragilidade (SILVA, 2000), como parte inerente da condição humana.

Considerando esses aspectos, retomo a questão que levantei anteriormente: será possível definir a feminilidade ou a masculinidade a partir de um padrão fixo? A experiência na escola, aliada a essas questões enfatizadas por Silva (2000), autoriza-me a dizer que não. As mesmas meninas que apresentam comportamentos agressivos, chamam palavrões, são capazes de agredir fisicamente um colega, também enxugam as lágrimas de uma amiga de turma que está com problemas, escrevem lindos versos no caderno de amigos e do *crush*, ou ainda, deixam escritas na lousa mensagens de carinho e agradecimento a seus/as professores/as. Há, portanto, diferentes formas de feminilidades, as quais não se limitam às representações estáveis e fixas que não abarcam todas as experiências e vivências possíveis de serem agregadas a essas identidades, por meio de uma infinidade de composições, como foi possível observar nas condutas das alunas. Concordo com Silva (2000, p. 13) ao afirmar que,

Com a diversidade de culturas, crenças e a pluralidade de identidades psicológicas, sociais, de gênero e sexuais na contemporaneidade, é simplesmente impossível conceber uma hegemonia frente às nossas identidades, porque elas não são fixas, imutáveis, pelo contrário, elas estão constantemente sofrendo mudanças, e a cada década, podemos perceber que cada vez mais a cultura, os modos de vida, de se comportar, de ser e de estar, vão se alterando, adequando-se às novas exigências do próprio tempo.

Porém, as vivências cotidianas demonstram que o discurso que integra o regime de verdade¹⁴ acerca do gênero na escola tem como referência representações que emergem do centro, lugar de referência que sempre foi ocupado pelo homem, heterossexual, branco, cristão, ocidental, as quais contribuem para re/produzir relações socioculturais que excluem as diferenças, justificando de forma sutil as hierarquias culturais e sociais entre homens e mulheres, predominantes ainda hoje.

Ainda sobre esses discursos em torno do gênero, Castanheira e Ribeiro (2016) argumentam que a escola (in) conscientemente estimula modelos distintos e “normais” de ser menino e menina, fixando maneiras consideradas “permitidas” e “não permitidas” como tentativa de limitar os sujeitos a agirem de modo, muitas vezes, contrário ao desejado, o que produz resistências como forma de os sujeitos esquivarem-se dos modelos hegemônicos normatizados de agir.

Considerando esse argumento, as condutas manifestadas pelas moças que chamavam palavrões também me permitem questionar as construções hegemônicas e compreender que as tensões culturais em torno do gênero emergem por não se considerar as diversas formas de ser mulher que se mostram resistentes à norma eurocêntrica nas relações

¹⁴ De acordo com Foucault (1979), cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, os discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiro ao difundi-los, fazendo circular amplamente nos aparelhos de educação e informação.

entre os sujeitos na escola. Por isso, são empregados mecanismos disciplinares como forma de sanção visando à “normalização” do comportamento, como foi possível perceber na conduta do professor Flávio ao dizer que iria chamar a coordenação. Chamar a coordenação foi a maneira que o professor encontrou para repreendê-las, na tentativa de “normalizar” seu modo de agir.

A partir desse contexto, considero que tais aspectos precisam ser problematizados e compreendidos no âmbito da cultura, pois, como informa Louro (1997), a identidade é uma atribuição cultural, sempre dita e nomeada no contexto de uma cultura. Da mesma forma, Hall (1997), ao abordar sobre a centralidade da cultura, também nos permite pensar seu papel constitutivo em todos os aspectos, principalmente, no que tange à influência que exerce na produção de significados e na constituição de identidades, e esse debate passa, necessariamente, pela discussão da diferença, visto que, como argumenta Silva (2014), identidade e diferença estão estritamente relacionadas. Para Gómez (2001, p.17),

[...] A cultura potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem. Por outro lado, a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual.

Ela possui, portanto, uma natureza reguladora e, dependendo das relações saber/poder que a envolvem, tanto pode potencializar uma atitude crítica diante da realidade e das práticas sociais, como limitar as percepções sobre ela, levando-nos a tomar como naturais fatos característicos de um sistema de regulação e legitimação da dominação cultural colonial e não problematizá-las.

Ao desafiar a norma tradicional do gênero e manifestarem outras possibilidades identitárias, as alunas são inferiorizadas e discriminadas sendo denominadas como *mal educadas, encrenqueiras, que não sabem se comportar*, e, por isso, “*alunas que não parecem moças*”, são definidas como problemáticas já que tencionam as relações culturais na escola, como foi observado tanto na conduta do professor Flávio quanto no diálogo entre as professoras Rosa e Márcia.

Entretanto, suas condutas constituem-se como expressão de identidades que resistem e colocam sob rasura as representações essencializadas e universais, mostrando-se como fronteiras que permitem as desconstruções dessas representações. Isso porque as identidades são construções culturais e “Toda nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, dessa forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (HALL, 1997, p. 41).

Bauman (2005) também compreende a identidade como uma construção experimental e infundável, não essencializada ou fixa, mas, móvel, construída no contato com

múltiplos significados culturais, sendo formada e transformada continuamente na medida em que ela se multiplica. O gênero, como informa Louro (1997), é uma categoria constituinte das identidades que são atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, construindo os sujeitos como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais. As identidades de gênero na escola, que escapam ao padrão hegemônico resistem a partir de diversas possibilidades de elas se performarem, formando os arranjos e desarranjos referidos por Louro, e isso gera tensões e descompassos culturais demonstrando a necessidade de problematizarmos os entendimentos que a escola básica contemporânea tem sobre a cultura e as identidades.

3.2.2 Tensões culturais em relação à sexualidade: homossexualidade e transgênero

Sempre atenta às tensões culturais na escola, fui percebendo também a existência de tensões em relação à sexualidade. A homossexualidade e a identidade transgênero, assumidas por alguns jovens, são marcadas por relações que expressam discriminação e exclusão. Na fluidez dos movimentos cotidianos que anuncia a dinâmica da vida escolar, os problemas em torno da homossexualidade de Felipe foi um aspecto que, de imediato, chamou-me a atenção. Por mais de uma vez presenciei esse aluno ser hostilizado e discriminado por outros alunos.

Durante uma atividade de *handebol* na quadra, alunos aglomeravam-se próximo ao muro que separa a quadra esportiva das demais dependências da escola. Os alunos eufóricos batiam palmas, gritavam, chamavam palavrões e riam muito. Felipe, que é integrante do time, estava participando da atividade. Um aluno gritou: “Vai bicha, arremessa com força essa bola”, gargalhadas estrondaram. Felipe parecia ignorar o que acontecia (Diário de campo, 2018).

Em outra situação, desta vez por ocasião da Mostra Científica e Cultural na escola, observava a movimentação e as condutas na quadra. Agitados e empolgados com o desfile que iniciou pelas garotas, os alunos gritavam enlouquecidamente quando as moças entravam na quadra e apresentavam-se. Uma pausa... Todos à espera da apresentação dos garotos. O desfile recomeçou. Agitação novamente, desta vez por parte das alunas que assoviavam, batiam palmas e torciam com a apresentação dos rapazes. O penúltimo a se apresentar foi Felipe. Durante seu desfile, percebi atitudes hostis e preconceituosas. Alguns alunos em coro repetiam: bicha, bicha, bicha. Os risos e vaias misturavam-se enquanto outro aluno gritava insistentemente: “bicha na passarela, olha ela! ”

Um ímpeto tomou conta de mim, sentia vontade de esbravejar com os alunos que praticavam tal ato, mas controlei-me e continuei a observar. Enquanto isso, Felipe realizava seu desfile mantendo-se indiferente às atitudes dos alunos. Os/as professores/as e coordenadores/as que participavam dessa atividade demonstravam não perceber ou não se importar com o que acontecia, pois não manifestavam nenhuma reação ou conduta de intervenção na situação (Diário de campo, 2018).

A sexualidade sempre foi alvo de vigilância e controle, como argumenta Foucault (1979), em decorrência de padrões rígidos e universais empregados para defini-la e representá-la por meio de práticas consideradas como adequadas ou anormais, histórica e socialmente produzidas e utilizadas para controlar os corpos e os sujeitos, convertendo aos guetos aqueles que apresentam identidades sexuais diferentes da “norma hegemônica”. O preconceito em relação à sexualidade de Felipe evidencia o cânone que atravessa as representações que construímos em torno da nossa sexualidade e da sexualidade do Outro, em que a cultura sexual ocidental impõe a cultura do sigilo, do proibido e do profano àqueles que dela diferenciam-se.

No dia 05 de setembro, durante o sorteio de um bingo organizado por alunos/as do 3º ano do Ensino Médio, enquanto estava sentada próxima à porta do laboratório de informática em uma cadeira deixada lá, acredito que por algum aluno, três rapazes vieram em minha direção e perguntaram se eu poderia comprar bingos para ajudá-los. Entre eles estava Felipe, por isso, imediatamente propus-me a colaborar como forma de aproximar-me dele, que logo lançou uma pergunta: “o que a senhora faz aqui no corredor da escola todo dia?” (Felipe, diário de campo, 2018). Expliquei que se tratava de uma pesquisa e, ao matar sua curiosidade sobre minha presença e entregar os bingos, seguiu com os outros rapazes no corredor em direção ao salão. Depois do sorteio, encontramos-nos novamente e senti que não poderia perder a oportunidade de estimular diálogos que fossem produtivos.

Assim, fomos nos conhecendo e sempre que nos encontrávamos nos corredores, próximo à quadra ou em sala de aula, Felipe aproximava-se para conversar. Os momentos sentados na mureta do corredor observando a movimentação dos/as alunos/as aproximou-nos bastante e, após alguns diálogos, disse-me que o fato de assumir sua homossexualidade era motivo de discriminação tanto na escola quanto fora dela.

Durante os diálogos com Rafael e Cleiton, eles também referiram problemas em relação à homossexualidade. Cleiton destacou que o fato de haver homossexuais como integrantes do time de *handebol* da escola levava muitos alunos a deixarem de participar dessa modalidade esportiva porque temem ficar “mal falados, vão achar que eles são homossexuais” (Aluno Cleiton, diário de campo, 2018). Entre os alunos homossexuais que integram o time está

Felipe. Rafael, um dos alunos popular na escola, por ser extrovertido e manter excelentes relações com todos na instituição, concordando com Cleiton, acrescentou:

Às vezes eles não querem nem ficar perto desses alunos, às vezes jogam bola de papel quando eles passam e ficam tirando, fazendo piadinhas de mal gosto. (Aluno Rafael, Diário de campo, 2018).

Recorrendo a Silva (2000), que situa suas análises em uma vertente histórica da sexualidade e considera a diferença entre os sexos como construção histórica e cultural, entendo a recusa dos alunos em participar das atividades de *handebol* por receio de ficarem “*mal falados*” e de acharem “*que eles são homossexuais*”, como decorrência da preocupação com uma possível feminilização, por parte de alguns homens que, de acordo com esse autor, emergiu no século XIX, pois, a partir desse século, em consequência de não haver um vocábulo, que abrangesse a sexualidade de homens e mulheres, normas de diferenciação sexual entre eles foram fixadas consolidando a homossexualidade como “desvio”, perversão ou doença.

Segundo Silva (2000), antes do século XVIII, a mulher era percebida como um homem invertido, um sujeito menos desenvolvido, com base na perspectiva dominante do *one-sex-model*¹⁵ ou monismo e, por isso, a anatomia masculina representava o modelo de perfeição. A partir desse século, a perspectiva *two-sex-model*¹⁶ estrutura outras diferenças entre os gêneros e a mulher deixa de ser o homem invertido para ser o inverso do homem, reiterando a existência da supremacia masculina. Entretanto, na perspectiva *one-sex-model*, embora fossem fixadas hierarquias entre homens e mulheres, o fato dessas hierarquias estarem relacionadas ao grau de perfeição atribuído aos sujeitos, havia a possibilidade de um homem, fisicamente masculino, viver sua sexualidade com o mesmo sexo sem que isso fosse percebido como anormal.

Com a emergência da perspectiva *two-sex-model*, em que homens e mulheres passam a ser representados de forma biologicamente oposta, essa possibilidade é percebida como uma ameaça à masculinidade, por isso institui-se a homossexualidade e regras e papéis socioculturalmente definidos pela sociedade burguesa do século XIX foram fixados para determinar normas hegemônicas da virilidade do homem, ou seja, a homossexualidade foi uma maneira inventada, com o intuito de eliminar a possibilidade da existência de um homem invertido e de uma prática sexual que não seja a pré-determinada como normal.

¹⁵ Modelo de anatomia humana presente antes do século XVIII, quando se considerava que as mulheres possuíam a mesma estrutura reprodutiva fundamental que os homens, a única diferença é que os genitais femininos estavam dentro do corpo, não fora dele como os do homem. Assim, o útero era o escroto feminino, os ovários eram os testículos, a vulva um prepúcio e a vagina era um pênis.

¹⁶ Perspectiva que emerge a partir do século XVIII, em que a visão dominante volta-se para a existência de dois sexos diretamente opostos um ao outro. Mulheres e homens começaram a ser representados de forma oposta.

Assim como esse autor, Ferrari (2014, p. 107) também refere que as homossexualidades são herdeiras do século XIX, em decorrência da centralidade das preocupações e de modelos fixados em torno do que é “normal”, nas quais a sexualidade fez-se presente. A preocupação com uma sexualidade normatizada constituiu o que foi definido como homossexualidade e a criação do “personagem homossexual” (FERRARI, 2005), a partir de domínios representativos do modelo heterossexual como “normal” e outras formas de sexualidades como “anormais”, “pecado”, impureza. Para esse autor, tal perspectiva serviu de base à imposição de normas, cuidados, proibições e exercício de um poder de policiamento e vigilância da sexualidade. Nesse contexto, em que papéis sexuais e sociais foram rigidamente definidos, produziu-se estigmas, desigualdades e intolerância em relação às sexualidades homossexuais.

Os aspectos apresentados por esses autores ajudam a problematizar os legados deixados por essas representações históricas da homossexualidade como anormalidade, por ser considerada “desviante”, “doença” a ser tratada e, a partir disso, compreender a atitude dos alunos em relação à homossexualidade de Felipe, como materialização desses discursos que ainda estão arraigados nas ações de muitos sujeitos na escola, evidenciando a interiorização das interdições construídas histórica e culturalmente nas subjetividades dos alunos.

Uma sexualidade indesejada, doente, anormal, contagiosa da qual é preciso afastar-se. São essas as representações manifestadas pelos alunos em relação à identidade sexual do rapaz e delas decorrem a discriminação. Afastar e excluir foi a forma criada pelos estudantes para protegerem-se do perigo de tornarem-se homossexuais, como é possível perceber tanto na recusa em fazer parte do time de *handebol* quanto no relato de Cleiton, ao dizer “às vezes eles não querem nem ficar perto desses alunos.”

Assim como a homossexualidade, a identidade transgênero é outro fator de tensão em torno da sexualidade que gravita nas relações cotidianas. No dia 06 de setembro, durante uma atividade da Hora Pedagógica, um comentário feito por um professor chamou-me atenção:

Eu acho ridículo quando aquele aluno chega na sala de aula com aquele cabelão e começa a se maquiar pra chamar atenção, eu logo falei pra ele: se tu continuar fazendo isso aqui na sala vou te colocar pra fora. (Diário de campo, 2018).

A aluna a quem esse professor referia-se era Samara. A partir desse dia, busquei mais informações sobre ela indo durante uma semana no turno em que estudava (noturno) para tentar produzir informações. Sempre que a encontrava pelos corredores, buscava estabelecer diálogos diversos sobre o período de avaliação, os conteúdos, as festas na cidade, para tentar aproximar-me e conquistar sua confiança e, quando via surgir uma oportunidade, direcionava o diálogo sobre as questões da pesquisa. Assim, busquei criar uma identidade para mim que

permitisse construir uma relação de confiança entre nós. Essa estratégia deu certo e os diálogos foram fluindo.

O nome social da aluna gera estranheza e não é reconhecido nem pela escola, nem pelos/as professores/as que sempre referem-se a ela pelo nome masculino que consta em seu registro de nascimento, embora o uso do nome social seja um direito assegurado pela Resolução nº 321, de 12 de novembro de 2010, do Conselho Estadual de Educação do Pará, a qual determina que as escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino, em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo, à dignidade humana, devem proceder a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos documentos oficiais internos das instituições.

Nesses documentos devem constar o nome civil do/a aluno/a acompanhado de seu nome social, fato este que não ocorre, pois, entre um diálogo e outro com a professora Silvana, que ministra aulas na turma de Samara, ao perguntar como os professores/as e colegas a identificavam, Silvana iniciou sua resposta com uma justificativa, dizendo que não a denominavam de Samara pelo fato de seu nome social não constar no diário de classe, somente os colegas de turma o faziam.

No dia 19 de setembro, logo depois do intervalo, presenciei uma cena em que um aluno, que estava sentado na mureta do corredor disse: “Ei sua bicha fofa, tu nunca vai ser uma bicha bonita”. Samara revidou: “e o que que tu tem que ver com isso?” (Diário de campo, 2018). A aluna seguiu no corredor vindo em minha direção. Nesse momento senti que era a oportunidade para conversar e aproximei-me dela. Fomos caminhando no corredor até a biblioteca, sentamos ao redor de uma mesa ao fundo da sala, e lá ficamos por aproximadamente uns 20 minutos. Irritada com as ofensas fez um longo relato das situações que vivenciava. Iniciou referindo-se aos olhares de estranheza e preconceito de outras pessoas em relação a ela, dizendo que na escola isso acontece tanto por parte de alunos/as quanto por parte de professores/as.

Rememorou a realização de um simulado, quando um professor entrou na sala e interrompeu a atividade para fazer algumas correções nas questões da prova que haviam sido formuladas com erros. Por ela reclamar da interrupção ele irritou-se, sendo hostil com a turma toda: “por causa *disso aí* vocês perderam um ponto”; o professor disse apontando pra mim. Eu fiquei assim, me perguntando, por quê?” (Aluna Samara, Diário de campo 2018). Esse professor foi o mesmo que se manifestou de forma preconceituosa em relação à Samara durante a atividade da hora pedagógica. Quando perguntei porque ele havia dito que os alunos iriam perder ponto, ela argumentou:

O professor não gostou do que eu falei porque ele não aceita minha sexualidade, então pra ele ser questionado por uma transgênero é uma afronta. Eu sinto o preconceito do professor em relação a minha condição de transgênero e por isso eu até fui conversar lá na coordenação pra eles falarem com ele sobre isso. Outra vez, foi quando a gente tava (sic) conversando na sala e eu chamei um palavrão, mas, outros alunos também chamam palavrão e o professor não fala nada, mas, quando eu falei, ele virou pra mim e disse: a próxima vez que tu falar isso, tu vai sair da sala. Aí eu disse, mas professor não foi só eu que chamei, e ele respondeu: não quero saber, tu vai sair da sala. Então eu me calei. (Aluna Samara, Diário de campo, 2018).

A discriminação e exclusão a levou a sentir vergonha de usar o banheiro na escola. Isso porque, ao entrar no espaço que é destinado aos homens, é recriminada por alguns rapazes. Eles a excluem, exigindo sua saída; pelo fato dela se identificar com o gênero feminino, não aceitam que ela use o banheiro masculino, impedindo seu acesso a ele. Ao tentar usar o espaço destinado às mulheres, os problemas repetiram-se. As serventes da instituição informaram sobre o fato à coordenação e ela foi repreendida e orientada a usar o banheiro masculino. Essa situação levou Samara a privar-se de suas próprias necessidades fisiológicas como forma de não passar novamente pelos constrangimentos e fugir da discriminação que se transformam em piadas. Tristeza e angústia marcavam o semblante da aluna ao falar sobre esses problemas. Senti que ela percebeu a pesquisa como uma forma de expô-lo e posicionar-se denunciando as relações de exclusão por ela vividas.

Na fila do recreio os problemas repetem-se. Não presenciei o fato, mas, durante outro diálogo, Samara referiu que, por seguir a fila das mulheres na hora do lanche, já passou por situações vexatórias e até sofreu violência física, por isso, evita sair da sala nesse momento. A solução foi pedir às colegas da turma que tragam seu lanche para a sala de aula, onde sente-se menos excluída.

Semana passada eu tava de dreads, aqueles bem grandes, eu tava na fila conversando com minhas amigas aí falaram lá da rampa: esse viadão, tá na fila das mulheres. Sai daí. Aí eu virei de costa porque eu não ligo, pior é se eu ligar, aí eles vão fazer mais graça, nessa hora o Wesley veio e puxou no meu dreads, aí quase que eu caio de costa. Aí eu falei: tu tá doido, me respeita. Então alguns me tratam assim, com preconceito mesmo, alguns eu sei que é brincadeira, mas outros eu não vou falar que é brincadeira, porque é preconceito mesmo.

Após esse comentário sobre os problemas no recreio, ela, em tom melancólico disse: *Às vezes eu vou, só que eu fico com muita vergonha, porque é nesse horário que todas as turmas da escola se encontram, aí tá no meio de gente, é tipo assim, vai ter pessoas que vão te recriminar, aí eu evito* (Aluna Samara, Diário de campo, 2018).

De acordo com Neil Franco (2009, p. 70), a pessoa *trans* “pertence ao gênero oposto pelo qual foi concebida biologicamente, estando, de certa forma, aprisionada a um corpo e a um sexo que não consegue localizá-la confortavelmente no mundo social” e, do mesmo modo, como ocorre com a homossexualidade, as representações culturalmente construídas

sobre a identidade transgênero também remetem a compreensão dessa como anormalidade ou distúrbio.

Nas situações narradas, a condição para Samara ter sua identidade considerada pelo professor, e poder frequentar tanto o banheiro masculino ou feminino quanto entrar na fila das mulheres durante o recreio, seria negá-la e submeter-se à norma de uma identidade eurocêntrica, superar o “distúrbio” que a afasta da norma, pois, como espaços e práticas que disciplinam corpos e mentes e como mecanismos unificadores e disciplinares de regulação da cultura é necessário afastar, interditar e excluir o que possa constituir-se como ameaça. Assim, por ser considerada transgressora, anormal, há o impedimento, tanto por parte dos alunos quanto da escola, de ela ingressar e estar nesses espaços, mesmo que isso signifique removê-la da condição de pessoa e privá-la de suas necessidades fisiológicas como ser humano. Em relação à postura do professor, percebi, ainda, que a discriminação interfere e prejudica também o rendimento escolar dessa aluna.

Um apelido. Marcas deixadas pela exclusão e discriminação, quando cursou o 5º ano do ensino fundamental em outra instituição, ainda pulsam em suas lembranças.

Me lembro claramente quando a professora me chamou de bicha perereca e não me deixou entrar na sala só por que eu estava suada quando eu voltei do recreio. Aí, eu passei a ser chamada assim pelos meninos na escola. (Aluna Samara, Diário de campo, 2018).

Atualmente, os apelidos continuam; “*Bicha balofa*” é o mais comum. Mesmo que de forma implícita, os apelidos, as piadas ofensivas, as supostas “brincadeiras”, são reforçadores da norma a ser seguida e formas de disciplinar o corpo representando-o como anormal, excêntrico e, por isso, alvo de discriminação e exclusão. De acordo com Louro (2001 p. 15),

O reconhecimento do ‘outro’, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, essa norma remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa ser a referência que não precisa mais ser nomeada.

Assim, compreendo também que os apelidos atribuídos à aluna funcionam como mecanismo de julgamento e classificação. Aqueles que estão no lugar inventado como normal e natural exercem o poder de destinar, aos sujeitos com sexualidades “anormais”, um lugar inferior, não legítimo, subordinado. Uma vez que escapam da norma, são vistos como “os Outros”, aqueles que fogem à heteronormatividade e, assim, a identidade hegemônica é estabelecida como superior, representando a diferença de forma subalterna. “[...] Esse é um pensamento que elege e fixa uma ideia, uma entidade ou sujeito como fundante ou como central,

determinando, a partir desse lugar, a posição do ‘outro’, o seu oposto subordinado” (LOURO, 2015, p. 43).

Em outras palavras, é uma forma de afirmar uma identidade natural essencializada, baseada em binarismos e de constituir subjetividades a partir de práticas que buscam produzir modos de ser e viver homogêneos. É, portanto, como refere Lugones (2008, 2011 apud RIBEIRO, 2019, p. 123),

Uma estratégia usada para legitimar a dominação e o controle colonial, produzindo o masculino e o feminino por meio de intervenções cirúrgicas nos corpos e mentes, na intimidade, nos modos de ser-sentir das vivências cotidianas, tudo para constituir identidades e subjetividades adequadas aos gêneros e sexualidades europeus, supostamente normais.

Ao não compreender e não aceitar a identidade transgênero, a escola torna-se um ambiente hostil para a aluna, mostrando-se omissa em relação à violência sofrida por ela, o que também revela a existência de um quadro de transfobia que, conforme explica Neil Franco (2015), expressa-se por meio do desprezo e repulsa social em relação às pessoas *trans*, em decorrência do não reconhecimento das vivências de identidades sexuais distintas dos ditames postos pela norma binária.

A transfobia constitui-se, assim, como “o processo de recusa histórica, social e cultural da forma como travestis, transexuais e transgênero constroem e vivem suas identidades de gênero e sexual” (NEIL FRANCO; CICILLINI, 2015, p. 330), um problema sério que demonstra a necessidade de subjetividades capazes de reconhecer as diferenças sexuais a partir de perspectivas não sexistas e eurocêntricas e mais humanas e plurais.

Tanto nas conversações com Samara quanto nas interlocuções com Felipe, chamou-me a atenção, em alguns momentos, a naturalização do preconceito evidenciada em seus argumentos, ao dizerem já estarem acostumados com os apelidos recebidos, por isso considerados como “brincadeiras”. “Muitos brincam comigo, é uma forma de Gongar¹⁷, muitos não têm maldade” (Aluna Samara, Diário de campo, 2018).

Na fala da aluna há a tentativa de amenizar os conflitos por meio de uma compreensão colonizadora “sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade” (CANDAU; RUSSO, 2010, p.159). Quando perguntei a Felipe o que ele pensava e sentia em relação às práticas e ações hostis dos colegas em relação a ele, a resposta foi a seguinte:

Eu já me acostumei com as brincadeiras dos alunos, já sei como lidar com isso. Ainda tem alguns engraçadinhos, mas, alguns já me aceitam e me respeitam como eu sou. (Aluno Felipe, Diário de campo, 2018).

¹⁷ Gongar refere-se a uma forma de ridicularizar alguém em público.

A naturalização presente na forma como o aluno percebe a discriminação fica subentendida ao dizer que já está *acostumado* e que alguns *aceitam*. Esses adjetivos expressam uma designação que, embora não seja nomeada explicitamente, apresenta a ideia de uma identidade tida como supostamente inferior e, por isso, ser aceito pelos outros é sinal de benevolência concedida. Assim, ganham força e dimensão as percepções que evidenciam o Outro como excêntrico e apenas passível a uma boa convivência, mas não de reconhecimento. O discurso colonizador aciona uma relação saber/poder de regulação e controle da alteridade.

Estruturas de pensamentos e representações como essas, por não serem problematizadas, reafirmam a perspectiva essencialista da heterossexualidade e excluem “outras” sexualidades. Assim, considero que a desconstrução desses discursos seja crucial para que possamos extrapolar a esfera da assimilação que reproduz a naturalização da discriminação em relação ao Outro que é definido como desviante da “norma” com base nos legados eurocêntricos que colonizam culturalmente corpos e mentes. Como informa Silva (2014, p. 100), é preciso ir além das “[...] benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença e as identidades”, é preciso compreendê-las como legítimas e reconhecê-las.

Retomando Louro (1997, p. 63),

[...] são, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’.

Dessa forma, práticas que pretendem apenas assimilar as diferenças, aspectos problematizados pela interculturalidade crítica, como informa Walsh (2007), são passivas a serem subvertidas a partir de uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e seus efeitos: as hierarquias, as classificações, a dominação e a exclusão. Ainda segundo Louro (1997, p. 65), “[...] Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredados/os e que, portanto, também nos dizem respeito”. As diferenças, quando hierarquizadas, produzem desigualdades, por isso, precisam ser compreendidas como aspectos singulares das identidades e não como elementos para a criação de uma escala de superioridade/inferioridade nas quais as identidades são enquadradas.

Tanto a identidade sexual de Felipe quanto a de Samara evidenciam concretamente a fluidez identitária, que gera tensões por desestabilizar os padrões de “verdades” construídas. Isso porque, como argumenta Louro (2001, p. 32),

Nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem na forma de viver a identidade sexual; [...] Para os grupos conservadores tudo isso parece muito subversivo e ameaça atingir e perverter, também, conceitos, valores e ‘modos de vida’ ligados às identidades nacionais, étnicas, religiosas, de classe.

Nesse cenário, problematizar as tensões culturais na escola pode ser um aspecto produtivo à compreensão dos processos de exclusão que estão pautados nas representações essencializadas que mencionei anteriormente, em que “[...] O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2014, p. 97), assim como também pode ser um caminho viável para a descolonização dos sujeitos e das relações culturais por se constituírem em resistências às imposições culturais e identitárias que inventam representações estereotipadas em torno das diferenças que nos constituem.

2.2.3 Tensões culturais raciais: negros e indígenas

Assim como há tensões culturais em torno das identidades de gênero e sexuais, uma terceira tensão refere-se às identidades raciais: negros e indígenas. Analisar essas tensões implica também pensar sobre o legado da colonização nas Américas, que resultou num apagamento da história e das identidades negras e indígenas, ao serem representados como coisas, sujeitos preguiçosos, carregados de condutas primitivas, ou seja, inumanos, incivilizados, conforme referem Walsh (2007) e Fanon (2008). Isso porque, nos diálogos com Cristiane, que é negra, o preconceito em relação aos seus cabelos afro foi uma questão recorrente.

As pessoas diziam que o meu cabelo era feio e caçoavam por ser bastante crespo (Aluna Cristiane, Diário de campo, 2018).

A ideia de cabelo feio subjetivou a aluna e isso a levou a não o aceitar. Sofrimento e marcas negativas instalaram-se em seu eu e prejudicaram sua autoestima. Um estigma. O cabelo feio era motivo de vergonha, pois refletia sua condição de inferioridade. Seria melhor modificá-lo, ocultá-lo, mantê-lo sempre preso. Foi o que Cristiane fez, chegou a alisá-los por um tempo. Compreendo que essa atitude representa uma maneira de entrar na cultura branca e incorporá-la, tornar-se branco para ser aceito, como argumenta Fanon (2008), ao abordar o violento processo pelo qual o negro teve sua identidade destruída, vivendo um processo de colonização do ser a partir da relação saber/poder, que levou o negro a interiorizar a cultura branca como sendo superior e a um consentimento da dominação do branco sobre ele.

Assim, mesmo sendo uma moça muito bonita, Cristiane considerava-se fora do “padrão de beleza” por causa do cabelo crespo e, com isso, isolava-se dos colegas na escola: “prefiro não me misturar”, disse-me a moça. A palavra *misturar* produz dizeres de aniquilação de seu estar entre os outros a partir da percepção negativa de si, levando-a ao isolamento e exclusão. A manutenção desse complexo de inferioridade mantém a suposta superioridade dos

“brancos” europeus, em que o esquema corporal definido por eles caracteriza o preto como um animal, ruim, malvado, feio e não deixa alternativa a ele a não ser encolher-se (FANON, 2008).

Situação semelhante à de Cristiane foi vivenciada por uma aluna durante a aula de matemática. Um rapaz da mesma turma a hostilizou, tentando ridicularizá-la com piadas e atitudes preconceituosas diante dos colegas. Não presenciei o fato, pois tomei conhecimento desse problema por meio das conversas com professores/as e alunos/as. Assim, senti a necessidade de buscar mais informações com um dos coordenadores do turno noturno em que a moça estudava. O mesmo informou que seria promovida uma Hora Pedagógica¹⁸, para tratar sobre o assunto, então perguntei se poderia participar, mas percebi sua desconfiança em relação a minha presença, mesmo eu explicando que a diretora já havia autorizado a realização da pesquisa.

Desconcertado com minha argumentação, consultou a opinião de outro coordenador, o qual argumentou que não achava pertinente minha participação porque iria gerar constrangimento aos/as professores/as. Isso causou-me espanto, pois, embora estivesse na condição de pesquisadora, eu não era estranha a muitos daqueles professores. Logo depois, o coordenador falou que essa era uma decisão a ser tomada pela diretora. Por sorte, nesse dia, ela estava na escola, fui até sua sala e pedi permissão para participar da atividade e a solicitação foi atendida. O coordenador, diante disso, acionou o poder para impedir minha participação na Hora Pedagógica, acredito que tenha sido para preservar-se de possíveis observações e análises que seriam feitas na pesquisa. Logo, a saída seria silenciar e ocultar o problema e os possíveis encaminhamentos dados diante da minha presença, o que, de fato, ocorreu.

No dia 06 de setembro, data da realização da Hora Pedagógica, ansiosa, cheguei pontualmente às 19h. Estava atenta a todas as situações, expressões, frases proferidas, enfim, esperando pelo debate em torno dessa tensão que, a meu ver, seria priorizado em decorrência da gravidade do problema, porém, foram tratados diversos assuntos técnico-pedagógicos e administrativos e a questão do racismo envolvendo a aluna foi o último ponto de pauta, quando a maioria dos/as professores/as já demonstravam certa ansiedade pelo término da reunião, em decorrência do horário, uma vez que o relógio já marcava 22 horas. Acredito que o fato da

¹⁸ Reuniões coletivas organizadas pela escola, que servem como espaço privilegiado para planejamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as e por ela; espaço de discussões de determinados problemas, principalmente os referentes ao ensino-aprendizagem e definições de ações para superá-los, bem como, de projetos educativos; são também momentos destinados a formações dos professores, buscando garantir o compartilhamento de conhecimentos.

diretora ter autorizado minha presença na Hora Pedagógica levou os coordenadores a modificarem os direcionamentos a serem dados na atividade.

O Coordenador falou sobre o ocorrido de forma breve e superficial e fez uma reflexão mencionando a necessidade dos/as professores/as observarem as situações de violência ocorridas em sala de aula e dialogarem com os/as alunos/as para evitar que cheguem a praticar violência física. Argumentou sobre o respeito às diferenças e a importância de conversar mais nas turmas sobre o racismo, sobre o *bullying*¹⁹. O professor que presenciou a situação durante a aula não estava presente na reunião, em decorrência de estar ministrando aulas em outra escola na qual também trabalha como docente, e os outros professores/as não se manifestaram sobre o fato não havendo, assim, discussão aprofundada sobre o problema. Essa situação também pode ser interpretada como incompreensão sobre a importância do debate em torno das questões culturais na escola, a partir do entendimento de que apenas os aspectos técnicos são centrais nos processos educacionais, uma vez que esses foram priorizados durante a hora pedagógica.

Por não conseguir elementos que ajudassem a compreender e analisar esse problema naquele momento, busquei mais informações entre os/as alunos/as e soube que, diariamente, o aluno referia-se ao cabelo dela como “pixaim”, cantarolava o refrão da música intitulada “Fricote”, do cantor Luiz Caldas²⁰. Essa música assume características de um dispositivo reforçador da inferioridade negra ao expressar, por meio da letra, representações racistas e depreciativas às mulheres negras e, empregada pelo aluno naquela situação, para caracterizar a aparência e os cabelos da moça. A expressão “*nêga do cabelo duro que não gosta de pentear*”, parte da música, era repetida por ele, sucessivamente, na sala de aula. Além disso, também fazia piadas de cunho racista, provocando a moça. Certo dia, em um ímpeto, por não aceitar mais as provocações, partiu para agressão física contra o colega. Somente quando o fato chegou a esse extremo, é que o professor interviu na situação percebendo tratar-se de preconceito racial²¹ e encaminhando a moça e o rapaz para que a coordenação mediasse e resolvesse o problema.

¹⁹ O bullying consiste em um conjunto de atos violentos, intencionais que se repetem por algum período contra uma pessoa. Geralmente são agressões verbais, físicas e psicológicas que humilham, intimidam e traumatizam a vítima. Os danos causados pelo bullying podem ser tanto físicos quanto psicológicos, levando à depressão, distúrbios comportamentais e até ao suicídio.

²⁰ Luiz Caldas é um cantor, compositor, multi-instrumentista, arranjador e produtor brasileiro, conhecido por ter sido precursor do axé, gênero musical que criou um novo movimento no circuito baiano na década de 80. Foi o inventor do ritmo que misturava o pop com reggae, toques caribenhos, ijexá, frevo e samba que evoluiu para outros tantos ritmos lançados no carnaval baiano, consolidando-se no popular estilo, atualmente denominado *axé music*.

²¹ O preconceito racial diz respeito às atitudes e ações preconceituosas que discriminam os sujeitos em decorrência de sua raça, etnia ou cultura, por serem consideradas inferiores e menos capazes.

Assim como nas situações envolvendo o gênero e a sexualidade, os estigmas em relação aos negros também implicam na permanência de processos de representação do Outro como inferior. A aluna caracterizada pelo rapaz como *nêga do cabelo duro* é o Outro inferior a ele que é “branco” e, por se perceber como superior, exerce o poder de fixar a diferença como estranha, negativa, ou seja, exerce o poder de construir significados sobre si e sobre o Outro, negando-o por não se enquadrar nos padrões eurocêtricos e racializados. Dessa forma, é possível refletir que a cultura ocidental branca, ao ser concebida como soberana, fixa o racismo²² nas representações do aluno “branco” em relação à aluna negra.

Diante das ações de preconceito, utilizar de violência física foi a saída que as alunas encontraram para enfrentar o problema.

Uma vez um menino me apelidou e eu peguei a caneta e furei ele (Aluna Cristiane, Diário de campo, 2018).

Cheguei a assustar-me com a forma com que me relatou isso durante nosso diálogo, pois havia uma expressão de fúria em seu semblante e no tom de sua fala, retratando as marcas negativas deixadas pela discriminação que culminaram na atitude de violência física. Entretanto, após narrar esse fato, a aluna fez uma pausa na conversa e ficou pensativa, em seguida, com um sorriso no rosto e em tom firme disse:

Hoje o meu cabelo é meu charme, eu resolvi assumir meus cachos (Aluna Cristiane, Diário de campo, 2018).

Então, perguntei porque ela havia mudado de ideia sobre os cabelos afros, a resposta foi clara “Ele me confere personalidade, é a marca da minha identidade”. Essa resposta remeteu-me ao argumento de Fanon (2008), de que o negro não deve procurar embranquecer, mas tomar consciência de seu complexo de inferioridade como uma nova possibilidade de existir, pois, ao se tornar esclarecido desse complexo e assumir uma ação mais ativa diante das estruturas sociais racistas, poderá libertar-se de sua autoescravidão, uma vez que buscar o caminho do embranquecimento é uma tentativa ilusória de afirmação.

As tensões culturais na escola também se estendem às identidades indígenas. Kauê e Kauã, alunos da escola desde o 6º ano do ensino fundamental sempre receberam a identificação de “índios” por parte dos colegas, embora não sejam indígenas. Irmãos gêmeos, os rapazes sofrem discriminação por serem considerados como “fedorentos” por um colega de turma.

²² O racismo fundamenta-se na representação de que uma raça, etnia ou determinadas características físicas são superiores a outras, justificando a desigualdade entre seres humanos. Pode manifestar-se tanto em nível individual quanto institucional, por meio de políticas como a escravidão, o *apartheid*, o holocausto, o colonialismo, o imperialismo, dentre outras.

Ao tomar conhecimento desse fato, uma questão inquietou-me por alguns dias: o que levou o aluno a atribuir o adjetivo *fedorentos* a Kauê e Kauã? Na tentativa de obter informações que pudessem trazer-me respostas, ainda que provisórias, tentei aproximar-me do rapaz que atribuiu esse adjetivo aos “índios”, mas não foi possível, ele sempre me evitava. Penso que isso ocorria por acreditar que eu iria criticá-lo ou repassar as informações obtidas à coordenação. Então, como forma de contornar essa dificuldade na produção de informações, busquei estabelecer diálogos com os/as alunos/as de sua turma e de outras também, assim como investi na interlocução com os dois rapazes.

Rafael relatou-me, durante um diálogo, que o preconceito por parte do colega em relação aos irmãos é por esse acreditar que índios são pessoas que vivem como animais, sem higiene. Extasiada com estes argumentos, passei a refletir sobre a representação construída em torno da identidade de povos amazônicos. A expressão “*fedorentos*” atribuída a Kauê e Kauã, identificados como índios, traduz a representação naturalizada no conjunto de discursos e práticas que, como explica Quijano (2005), tem como principal objetivo a subalternização dos povos colonizados das Américas e a permanência da hegemonia da nação colonizadora.

Sobre as representações estereotipadas atribuídas aos “índios” também encontro argumentos em Cunha (1986), que se refere à mestiçagem do indígena brasileiro destacando algumas percepções históricas e culturais construídas durante o império para justificar o desprezo dos colonizadores em relação a esses povos. O autor esclarece que outras línguas, consideradas superiores, foram apresentadas como pressupostos necessários para que se tornassem seres civilizados, levando muitos indígenas a sentir vergonha de suas próprias línguas nativas, por serem representadas como características da “incivilidade”.

Assim, eles foram induzidos a “falar novas línguas, primeiro a língua-geral, derivada do tupi e propagada pelos Jesuítas, mais tarde o português, por imposição expressa do Diretório dos Índios Pombalino (art. 6º)” (CUNHA, 1986, p. 115). Esse foi um aspecto central no processo de colonização e inferiorização das identidades e culturas dos povos indígenas, que produziu saberes em torno da representação dos mesmos, os quais ainda se mantêm vivos nas relações sociais. Mas, os estereótipos em relação a eles não se limitavam somente a essa questão, os povos indígenas também eram denominados de antropófagos, vampiros e sorvedores de sangue (CUNHA, 1986, p. 169), atributos que constituíram as representações de não humanos, selvagens, bravos, hostis, sem higiene, também manifestadas na forma como alguns/as alunos/as percebem os “Índios”.

Tornar humanos os vampiros, sugadores de sangue, somente seria possível pela educação, ação que competia às nações civilizadas colonizadoras. Desse modo, como nos

esclarece Cunha (1986), a humanização destes povos era um dos propósitos da política recomendada aos indígenas no período imperial. Para isso, o governo determinou, no projeto de Constituição de 1823, artigo 254, o único referente a eles, a criação de estabelecimentos de catequese e civilização aos povos indígenas. A catequese, assim, seria uma forma de dar “civilidade” aos “não civilizados”, preenchendo as trevas da ignorância em que viviam por conhecimentos e culturas capazes de tirá-los da “selvageria”. Um processo cruel utilizado pelo colonizador para tentar destituí-los de sua humanidade, impondo uma identidade construída a partir do olhar etnocêntrico.

Diante do problema vivenciado pelos alunos Kauê e Kauã e, atenta às oportunidades de diálogo com eles, quando avistei Kauã encostado no muro de proteção das salas de aula, aproximei-me e iniciamos uma breve conversa; nesse momento, um rapaz grita: “Ei, índio!”. Intimidado com minha presença o rapaz retirou-se, então perguntei a Kauã o porquê de ele ser denominado dessa forma, ao que ele respondeu:

Acho que é por causa do meu cabelo liso que parece cabelo de índio (Aluno Kauã, Diário de campo 2018).

Além dos cabelos lisos, observei que os rostos de ambos apresentam traços marcantes de pessoas indígenas. Insistindo sobre o assunto, pois ele mostrava-se muito tímido, perguntei quando essa denominação iniciou:

Foi desde que começamos a estudar aqui no 6º ano. Como todo mundo achava que eu e meu irmão éramos parecidos com índios, acho que por causa do cabelo que é liso igual dos índios, as pessoas nos chamavam assim. De lá pra cá, é índio que eles chamam a gente. A maioria nem sabe nosso nome, se alguém perguntar na sala o meu nome e do meu irmão ninguém sabe (Aluno Kauã. Diário de campo, 2018).

Durante o itinerário da pesquisa, nos momentos em que fiz paradas nas turmas, observei que eles quase não se manifestam durante as aulas e permanecem sempre sentados nas cadeiras que ficam ao fundo próximo à janela. Assim como Cristiane, Kauê e Kauã demonstram uma tendência ao isolamento, como pude perceber também nas observações nos corredores, em decorrência dos estereótipos que rondam os alunos levando-os a serem excluídos e excluírem-se nas relações com os colegas.

Culturas negadas, trajetórias e identidades apresentadas com base nas referências daqueles que exercem o poder de representá-los: *os europeus “brancos e civilizados”*, que definiram o ideal do progresso e do dever moral de estender os níveis de civilidade europeia aos povos “bárbaros” e “atrasados” das colônias, objetivando o apagamento de suas culturas e histórias. Por meio desse discurso de “verdades” e desses saberes, foram instituídas hierarquias culturais e identitárias presentes na sociedade ainda hoje. Tirar da “incivilidade” e torná-los “humanos” foi a “explicação” utilizada pelos colonizadores para justificar a existência de

mecanismos sutis e perversos que negam as identidades negras e indígenas, buscando excluí-las.

O Etnocentrismo que margeia essas identidades fixou-se como impedimento para o reconhecimento dos atributos culturais e conhecimentos que constituem a dinâmica identitária da sociedade brasileira de forma muito peculiar e diversa. Um mosaico cultural revelador da cultura como produto essencialmente dinâmico e continuamente reelaborado, caracterizando uma sociedade marcada pela pluralidade e não pela unicidade identitária, conforme propõem as grandes narrativas.

As relações saber/poder que constituem representações de inferioridades construídas desde o processo de colonização em torno das identidades de negros/as e indígenas, geram tensões culturais na escola demonstrando a permanência de práticas e discursos que conformam a superioridade da cultura “branca”, europeia, em relação às negras e indígenas. Dessas representações e saberes emergem pensamentos que levam nós, os povos do Sul, a sermos identificados historicamente como desprovidos de capacidades de pensar e produzir conhecimentos.

Esse legado resultante da herança colonial e do projeto de dominação cultural, como nos permite compreender (QUIJANO, 2005), embora não seja cópia do passado, contribui com a continuidade do processo de colonização. Questionar essas continuidades coloniais no presente pressupõe revisitar e desconstruir a relação saber/poder/ser instituída, por meio da qual os/as alunos/as vão se subjetivando e constroem representações de si e do Outro, colonizando suas mentes sem que haja uma reflexão crítica desse processo que se repete também em relação às diferenças linguísticas, assunto do último tópico deste capítulo.

3.2.4 Tensões Culturais em relação às diferenças linguísticas

Durante a etnografia, percebi diferenças linguísticas nos diálogos cotidianos entre os jovens. Embora a língua seja um elemento dinâmico, mutável e em constante processo de desenvolvimento com base no contexto sociocultural, em alguns momentos, nas tramas cotidianas, essas diferenças são percebidas como características de inferioridade cultural a partir de um modelo idealizado da língua falada. O teor de desprezo manifestado por um professor em relação às gírias e os deboches por parte de alguns/as alunos/as da instituição em torno do modo de falar ribeirinho demonstram a existência de tensões culturais em torno dessas variações linguísticas.

Crush, me tirando, falsiane, lacrou, massa, miga, top, tipo assim, de rocha, tô ligado, mão leve, mano, véi, gongar, trolando, sambar na cara, entre outras, eram expressões frequentes que ouvia ao transitar nas rodas de bate-papo que alunos/as formavam nos corredores, em sala de aula, na quadra, no salão e muitas vezes no portão. Entretanto, em um diálogo com o professor Silvio, quando passei a falar sobre as gírias, ele se referiu a elas como

Uma linguagem chula, do ponto de vista linguístico é assim, na sociedade tem uma hierarquia. Antes, a gíria soava mal aos meus ouvidos, mas hoje, eu tento rever essa postura, embora eu saiba que é muito difícil, pela minha formação que dificulta superar esse ranço em aceitar essa linguagem (Prof. Silvio, Diário de campo, 2018),

O preconceito linguístico, como argumenta Bagno (1999), decorre de um padrão imposto por uma elite econômica e intelectual e liga-se a outros preconceitos culturais presentes na sociedade em que as diferenças linguísticas são utilizadas como ferramenta de dominação cultural, produzindo discriminação e exclusão ao imprimir um sentido de inferioridade àquelas que se distanciam dele. Assim, o modo como o professor expressa sua percepção sobre as gírias compreendendo-as como “*uma linguagem chula que soa mal*”, reflete aspectos dessa representação cultural que subjetivaram o professor levando-o a considerar a gíria como uma linguagem inferior, mesmo reconhecendo a necessidade de desconstruir esse “*ranço*” e considerar outras formas linguísticas que também são importantes.

A partir da observação do uso de gírias como uma forma de expressão característica das identidades dos/as alunos/as, passei a prestar mais a atenção nos diálogos entre eles e fui percebendo algumas situações que remetiam para a existência de tensões culturais também decorrentes das expressões utilizadas por alunos/as que residem na região das ilhas. O modo de falar dos/as aluno/as ribeirinho/as, ao traduzir aspectos culturais de seus modos de ser e viver, causam estranheza por serem entendidos como fora dos padrões “adequados” e “corretos”.

As expressões “*anssim e sumano*”, utilizadas por um aluno durante conversas no corredor da escola, motivaram condutas discriminatórias, que o colocaram em situação de inferioridade por não serem consideradas expressões válidas, um motivo para ele ser percebido como um “*matuto*”. Os risos, seguidos de deboche intimidavam o aluno que exibia em sua face uma expressão de vergonha, levando-o a retirar-se do grupo com o qual conversava, seguindo em direção à sala de aula.

Esse é um problema que materializa a necessidade de a escola problematizar a forma como as diferenças linguísticas são percebidas em seu contexto, levando em consideração fatores culturais e regionais de cada falante como manifestação da riqueza cultural e das diferenças que nos constituem e não como atributo de inferioridade ou superioridade, pois, entendo que a busca por uma relação língua-nação faz parte da tentativa de imposição da

colonização linguística a partir de saberes que constituem representações negativas em relação aos povos amazônicos como já referi anteriormente.

No dia 06 de dezembro, por ocasião da Mostra Científica e Cultural, registrei fotos enquanto visitava as exposições. Em uma das salas de aula, um grupo de alunos, moradores das ilhas, apresentaram um trabalho com o tema DIMUAMA (Diversidade do Mundo Amazônico). O barulho no local era intenso, os/as expositores/as precisavam usar um alto tom de voz para conseguirem ser ouvidos, pois, havia muitos trabalhos sendo apresentados naquele espaço. O modo de falar do aluno expositor, ao explicar os procedimentos utilizados na produção de objetos feitos de modo artesanal a partir de materiais presentes na natureza amazônica foram ironizados por alunos/as que visitavam a exposição. Eles riam e repetiam em tom debochado as expressões do aluno que se expressava assim: *Esse aqui é o ouriço da castanha, nós peguemos, nós limpemos, pintemos de verniz, peguemos o cipó, furemos aqui, fizemos a tampinha e fizemos um porta-bombons* (Aluno expositor, diário de campo, 2018).

Nessas situações retomo Candau e Russo (2010), ao argumentarem sobre a existência de uma geopolítica linguística decorrente da violência epistêmica europeia, que estabelece um monopólio linguístico de línguas coloniais, gerando desprezo pelas línguas nativas. Assim, os alunos, ao usarem gírias e aspectos linguísticos dos povos ribeirinhos da Amazônia, são inferiorizados, por serem compreendidas como “erradas e sem valor. Mas, há que se questionar, ainda, o sentido atribuído ao “certo” e “errado”, pois, segundo Bagno (2007, p. 62), as noções de certo ou errado

[...] derivam exclusivamente de ‘leis culturais’, das relações de poder, dos conflitos sociais, das imposições de valores de determinado grupo sobre os demais [...] Todas as noções de ‘certo’ ou ‘errado’ que circulam na sociedade são invenções humanas, demasiadamente humanas, como diria o filósofo Nietzsche – e, muitas vezes, invenções demasiadamente **desumanas...**” (grifos do autor)

Ainda segundo os argumentos de Bagno (1999), não há maneira certa ou errada de se comunicar, pois o preconceito linguístico nasce da ideia de que apenas o português baseado na gramática formal e normativa constitui saberes de valor e corretos da língua, enquanto os que fogem a ela são considerados inferiores, associados a adjetivos negativos ou de inferioridade relegada a esses falantes.

Pude observar esse aspecto referido pelo autor quando a representação de inferioridade foi atribuída a Luiz, aluno ribeirinho da instituição, em decorrência de seu modo de falar. Certa vez, sentada na mureta do corredor ao lado de Rafael, durante o recreio, nosso diálogo desenvolveu-se sobre os/as alunos/as que residem na região das ilhas. Nesse momento, Rafael mencionou um aspecto que me chamou a atenção. Disse que, assim como há alunos

identificados como “índios”, há também o “du sítio”. O recreio terminou e, como ele precisava retornar para sala de aula, ficamos de continuar o diálogo em outro momento, pois fiquei sem entender o motivo de tal denominação. No dia seguinte, ao chegar à escola, meus olhos lançaram-se em busca de Rafael, mas ele já estava em aula. Esperei o intervalo fazendo plantão na porta da sala. Quando saiu, logo o abordei. Retomamos o assunto, então me explicou:

Ele é chamado assim porque mora no sítio, os outros ficam tirando ele porque fala errado, ele fala igual caboquinho, sabe né? Mas, na verdade eles brincam com ele, imitam ele falando pelo fato dele não falar como as pessoas da cidade (Aluno Rafael, Diário de campo, 2018).

Mas senti que precisava dialogar com o aluno para compreender algumas questões que me inquietaram com os argumentos de Rafael ao reforçar a representação inferiorizada em relação a alunos ribeirinhos, em decorrência de sua forma de falar, já percebida em outros momentos. Assim, busquei uma aproximação com Luiz (“du sítio”). Nos diálogos com o rapaz, ele confirmou as informações de Rafael, sobre o fato daquele ter sido identificado dessa forma pelos/as colegas porque mora “no sítio”. O sítio é a denominação de lugar atribuída por ele para a região das ilhas, assim, aqueles que residem nas ilhas são os do “sítio” e os que residem na sede do município são os da “cidade”.

O termo “caboquinho”, empregado por Rafael, conota a representação que distingue os/as alunos/as da região das ilhas como inferiores porque não sabem falar “corretamente”, e os/as alunos/as da região urbana da cidade, superiores, porque sabem. Assim, a separação binária alta/cultura e baixa/cultura problematizada pelos estudos culturais por produzirem hierarquias como nos informa Escosteguy (2010), é expressada na separação cidade/sítio. Essa representação circulante entre os/as alunos/as, exerce uma função colonizadora, pois, ainda que não perceba, Luiz já foi colonizado ao expressar, durante nosso diálogo, uma representação de inferioridade sobre sua própria identidade ribeirinha, dizendo:

Agora o sítio tá quase a mesma coisa que a cidade, mas eles não entendem e por isso ficam me tirando (Aluno Luiz, Diário de campo, 2018).

Essa fala expressa uma tentativa de excluir ou minimizar as diferenças culturais que são percebidas como os motivos da inferioridade entre os sujeitos da região das ilhas ou do sítio e os da zona urbana da cidade. Trata-se assim de uma exclusão da diferença cultural e identitária com base na negação de outras possibilidades de saberes culturais, outras formas de ser, viver, e falar, diferentes da norma hegemônica, mas que constituem um saber inerente à riqueza cultural de nossa região.

Como explica Rodrigues (2006), o caboclo é uma categoria de alteridade, em que as representações construídas sobre ele referem-se sempre de um outro num sentido pejorativo,

negativo. Nisso também reside a construção do sentido de inferioridade em relação aos sujeitos não urbanos ao quais me referi. Para Castro (2013), essa representação identitária do cabloco, imposta, denegada, a partir de “um termo depreciativo usado para indicar pessoas que não se sabiam com a mesma identidade e que pertenciam à escala mais baixa da sociedade colonial amazônica” (CASTRO, 2013, p. 434), foi construída por aqueles que buscavam demarcar sua condição de superioridade em relação ao Outro, nesse caso o caboclo “inferior”.

Uma identidade que se constituiu ontologicamente e, se fazendo “presente no tecido intersubjetivo da sociedade, por meio de uma equação complexa, o termo acabou sendo usado por essa mesma população para se autorreferir em relação às expectativas do dominador” (CASTRO, 2013, p. 435), ou seja, do ponto de vista de quem olha a si mesmo com os olhos de outrem. A representação materializada por meio da fala de Luiz vai ao encontro do argumento desse autor ao perceber seus aspectos culturais a partir de um olhar etnocêntrico.

Os diálogos com Luiz também me trouxeram à memória aspectos que remetem às minhas origens de jovem ribeirinha, principalmente quando ele expôs as situações de deboche por parte dos colegas:

Eles falam, ei, du sítio, cadê tua canoa e teu remo e começam a rir, mas eu faço que não é comigo, não ligo, já me acostumei (Aluno Luiz, Diário de campo, 2018).

Os afetamentos provocados por esse diálogo fizeram-me recordar quando o transporte usado, da localidade em que eu morava para chegar até a escola, era a canoa a remo e, às vezes, à vela. Junto com outros/as jovens, saía da pequena palafita que abrigava meus pais e mais cinco irmãos, arriscando a vida na travessia de um rio que separava minha casa da escola, e, ao chegar nela, os olhares de estranheza por me perceberem como primitiva, atrasada, inferior, assim como as piadas de cunho preconceituoso eram direcionadas a mim, pelo fato de ser ribeirinha, geravam sensação de desconforto, provocando meu isolamento. Mais de trinta anos passaram-se e as situações vivenciadas por Luiz demonstram que muito pouco avançamos em relação ao preconceito e à exclusão de identidades marcadas pela inferioridade por seus aspectos culturais expressarem as diferenças que as constituem.

Essas lembranças de mais de três décadas, que emergiram durante a pesquisa, também me ajudaram a refletir sobre a continuidade do processo de dominação cultural na América Latina, um legado que atravessa muito mais que décadas, estende-se há séculos, e apenas ganha novas roupagens, pois, como nos esclarece Quijano (2005), a dominação colonial não se deu apenas em termos territoriais, mas, principalmente, em termos culturais. Foi a dominação cultural que garantiu e vem mantendo a submissão e inferioridade dos povos

colonizados re/produzindo corpos e mentes de colonialidade e, por isso, a exclusão é um problema que ainda persiste.

Dessa forma, as tensões culturais na escola precisam ser problematizadas a partir de referências epistemológicas que permitam explicar e compreender as causas da existência dos estereótipos, da discriminação e da exclusão das múltiplas identidades: a dominação cultural a partir da *colonialidade do ser*, uma das estratégias do colonialismo. Sobre este aspecto tratarei no capítulo seguinte.

4 CAUSAS DA DISCRIMINAÇÃO: A COLONIALIDADE DO SER

Este capítulo tem como propósito explicar a centralidade da cultura e as causas coloniais da discriminação e exclusão das diferenças. Para tanto, apresento, inicialmente, uma descrição cultural da cidade de Abaetetuba, situando-a no contexto cultural a partir do encontro entre culturas, destacando, de forma breve, alguns marcadores das identidades na cidade, para seguir nas análises sobre o projeto de dominação cultural na América Latina. Destaco uma das estratégias do colonialismo/colonialidade: a *colonialidade do ser*, que vem assegurando a hegemonia do homem branco, heterossexual, “civilizado”, cristão e urbano e, a partir desse contexto, refletirei sobre as novas exigências educacionais do século XXI com as quais a escola e os professores/as deparam-se para a produção de outra arte de ser na escola e na sociedade.

Para tanto, enveredo pelo campo dos estudos e produções oriundas do Grupo Modernidade/Colonialidade, com a versão Pós-colonial Latino-Americana que dispara críticas acerca da existência de uma lógica continuada do colonialismo através da colonialidade do ser, do saber, do poder e do gênero e propõe a decolonização epistêmica por meio do giro decolonial.

É importante salientar que minha opção por essa episteme advém do fato desse campo abrir possibilidades para confrontar formas hegemônicas de pensamento e de produção do conhecimento e transcendê-las, pois o giro decolonial traz potentes contribuições para o debate cultural global atual, por se voltar à compreensão do projeto de dominação cultural que subjogou homens e mulheres da América Latina por meio do colonialismo que se mantém vivo no saber, na cultura, no senso-comum, na autoimagem, no cotidiano, enfim, na experiência moderna do sistema-mundo²³ colonial.

Nesse sentido, operar com as ferramentas analíticas próprias dessa nova episteme permite construir análises sobre as tensões culturais evidenciadas na escola básica a partir de alternativas capazes de vislumbrar a desconstrução dos cânones que limitam as possibilidades de reconhecimento das identidades não ocidentais ao produzirem, por meio da colonialidade, “subjetividades enjauladas” (PALERMO, 2014), em relação às alteridades que constituem o Ser e assim avistar mecanismos possíveis para redimensionar o trabalho pedagógico-cultural

²³ Segundo Ribeiro (2019), essa noção foi desenvolvida por Immanuel Wellerstein, o qual argumenta que o sistema-mundo tem origem no século XVI na França e no Reino Unido, sendo constituído como fundamento das diferenças regionais e pela hierarquia entre centro, periferia e semiperiferia.

na escola com o reconhecimento mútuo de todas as identidades, sem hierarquias, num contexto de complementariedade, democracia e justiça social.

4.1 A cidade de Abaetetuba no contexto cultural: o encontro entre culturas

Abaeté!
Cidade
Homem
Mulher...
De ilhas em trilhas!
De estrada marcada!
Terra amada...
Rios, ruas, ramais...
E jamais...
Ficas na solidão!
Olha a beira...
Que é feira!
Multidão que peneira!
O miriti...
Vira brincadeira...
Em mão de artesão!
(É Abaeté. Por Miguel Caripuna)

A cidade por mim apresentada neste texto expressa minha subjetividade implicada nas muitas formas de sentir, pensar e vivê-la. Uma forma filosófica e real de percebê-la, partindo da compreensão de que “[...] o que chamamos de ‘mundo real’ é aquele trazido por nossos sentidos, os quais nos permitem compreender a realidade e enxergá-la desta ou daquela forma” (PASSAVENTO, 2007, p. 11). Uma descrição nos moldes de Calvino (1990), comandada não pela voz do narrador, mas pelos ouvidos de quem lê e formula composições mentais para viajar por ela e imaginá-la.

Sendo assim, busco descrevê-la, percorrendo-a com meu olhar, recorrendo a alegorias, combinando sentidos e imagens no intuito de evocá-la de forma não linear ou estática, para que seja possível recriá-la na mente do leitor, “[...] em cujos espaços cada um pode colocar as coisas que deseja recordar” (CALVINO, 1990, p. 19), permitindo a eles imaginar uma cidade geograficamente invisível aos seus olhos e torná-la, ao mesmo tempo, visível por meio de suas recriações particulares de modo que se reduplique ao infinito.

Tomo por base, então, a noção de cidade não apenas como um espaço geográfico, mas, como um fenômeno cultural, uma forma de atribuição de significados ao mundo como argumenta Passavento (2007) e, por isso, lugar de constituição de identidades. Por ser lugar de constituição de identidades, conforme Calvino (1990), a cidade é símbolo complexo e

inesgotável da existência humana, sendo pertinente compreendê-la como *lôcus* das tramas das relações sociais e espaço relacional de sociabilidade.

Nesse contexto, suas práticas culturais repercutem na vida e nos modos de ser, pensar e agir dos cidadãos levando-os a se identificarem e a serem identificados de determinadas formas e não de outras, a partir dos significados e representações que vão subjetivando-os. Isso porque, como argumenta Canclini (2015, p. 41), “ a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (grifos do autor).

Cidade das Margens, Cidade da Arte, Capital Mundial do Brinquedo de Miriti. Essas são algumas das representações atribuídas à Abaetetuba, uma cidade amazônica ribeirinha, matizada por uma geometria que a desenha recortada por rios e contornada por 72 ilhas. Ribeirinha no sentido de que nos fala Saint – Clair Júnior (2012), não por sua localização geográfica, mas, por seus elementos, dimensões simbólicas, conteúdos de forte e múltiplas interações de sua população com o elemento hídrico do qual está próximo: o rio.

Os excertos que apresento no início do texto foram extraídos do poema escrito pelo sociólogo e poeta abaetetubense, Miguel Caripuna, o qual utilizo para inaugurar a descrição desta acolhedora cidade e sua multiplicidade cultural retratada na sua relação com as águas, em sua arte, seus hábitos alimentares, em suas tradições, festas, festivais, nos aspectos linguísticos, enfim, nos múltiplos modos de ser e viver que marcam a riqueza das práticas culturais de seus sujeitos.

Fotografia 8 – Cidade de Abaetetuba vista do alto e o rio que a margeia



Fonte: <https://www.cmabaetetuba.pa.gov.br/o-municipio/>

A fotografia acima apresenta uma vista panorâmica da zona urbana da cidade a partir do alto. Nela é possível perceber o rio e ilhas que a recortam, algumas árvores que compõe sua paisagem natural, a igreja matriz, prédios e praça. Uma cidade arquipélago amazônica, polo da Região do Baixo Tocantins que, geograficamente, fica localizada na Região Norte do Brasil e na mesorregião do nordeste paraense, a 122 km da capital do Estado do Pará, à margem direita do Rio Maratauíra, um dos afluentes do Rio Tocantins, com as seguintes coordenadas: 22 metros de altitude, latitude 1° 43' 46" sul e longitude 48° 52' 27" oeste²⁴. Limita-se ao norte com Barcarena e o Rio Pará; ao sul com Igarapé-Miri; a leste com Moju e a oeste com Limoeiro do Ajuru e a Baía de Marapatá²⁵.

As origens da formação histórica de Abaetetuba são controversas. Há estudos que informam o berço de sua colonização como sendo o distrito de Beja, por volta de 1635, quando padres capuchinhos que percorriam os rios da região, vindos de Belém, do convento de Una, realizando um trabalho de catequese, juntaram-se a uma aldeia de tribos indígenas, os Motiguar, de origem marajoara, etnia guarani, e formaram um aglomerado, inicialmente, denominado de “Aba Samaúma”, em referência às muitas samaumeiras que existiam espalhadas por seu território; posteriormente, foi chamada de distrito de Beja, denominação dada pelo Padre Francisco Xavier de Mendonça, como esclarece Machado (2008). Porém, outras fontes históricas, ainda de acordo com esse autor, informam sua formação somente em 1724, quando o português Francisco Azevedo Monteiro, que navegava pela Região Amazônica em busca de especiarias, aportou às margens do rio Maratauíra, sendo surpreendido por uma violenta tempestade que o desviou de sua rota. Esse viajante, buscando se salvar do temporal, fez uma promessa, à Nossa Senhora da Conceição, de construir uma capela no lugar em que conseguisse atracar a salvo.

Era dia 08 de dezembro de 1724 quando ele chegou a uma ponta de terra chamada Jarumã, às margens do Rio Maratauíra, da qual tomou posse, erguendo a prometida capela, feita inicialmente de palha, para colocar a imagem da Virgem da Conceição, que foi trazida um pouco mais tarde de Portugal. Esse é o marco histórico de referência considerado tanto pelo imaginário popular, quanto oficialmente, sobre o início do desenvolvimento da cidade que recebeu o nome de Abaeté. A partir dele considera-se Francisco Azevedo Monteiro como fundador da cidade. Uma “Cidade das Margens” (GOMES, 2013), a qual tem sua cultura

²⁴ Informação disponível em <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-abaetetuba.html>

²⁵ Essas informações constam no Estudo das Cadeias Produtivas e Montagem de um Sistema de Contas Sociais de Base Agrária para a Região do Baixo Tocantins, realizado pela Agência de Desenvolvimento da Amazônia. Universidade Federal do Pará, Belém: ADA, 2005.

marcada, principalmente, pelo estilo das águas, com rios-estradas que possibilitam o deslocamento de pessoas, o turismo e o comércio local.

Em 1943, por meio do decreto-lei Estadual n.º 4.505, de 30 de dezembro, o nome Abaeté foi alterado, com o acréscimo do sufixo "tuba", oriundo do termo tupi *tyba* (ajuntamento), para diferenciá-la de outra cidade pertencente ao estado de Minas Gerais que já possuía essa mesma nomenclatura, passando a ser denominada de Abaetetuba. Pequena cidade amazônica, ela apresenta ao longo dos anos um contínuo processo de transformações culturais, resultado dos encontros entre diferentes culturas locais/regionais e globais que se expressam a partir de sua vida cotidiana. Para melhor entendimento desse processo, considero importante uma breve referência à formação das cidades no contexto em que Abaetetuba está inserida: a Amazônia.

No trabalho “A cidade, o urbano e o rio na Amazônia”, realizado por Lima (2008), esse autor destaca a existência, nessa região, de um padrão de ocupação europeu-cristão no início do século XVII, iniciada com as missões religiosas, por meio da qual, se tentava impor um domínio sobre o espaço, o pensar e o agir dos povos que a habitavam. Um encontro entre culturas. Diferentes mundos e modos de vida produziram encontros culturais que resultaram na influência da cultura do colonizador sobre a indígena e dessa sobre a do colonizador, gerando, ao longo da formação dessas cidades, processos híbridos, principalmente, com a ocupação das terras amazônicas para fins de exploração econômica no século XIX, período de grande exportação da borracha.

Assim, o ciclo da borracha, como argumenta esse autor, ao possibilitar a coexistência das heranças culturais dos povos indígenas, do colonizador e do nordestino que migraram para a região a fim de trabalhar na extração do látex, também influenciou as relações socioculturais nela existente, alterando significativamente o cotidiano de grande parte dessas cidades amazônicas com a ideia de “progresso”, “civilidade” e “modernidade” instalada na região a partir do padrão da cultura europeia, apresentada e representada como superior, marginalizando línguas e conhecimentos locais. Conforme argumenta Cristo (2012, p. 39),

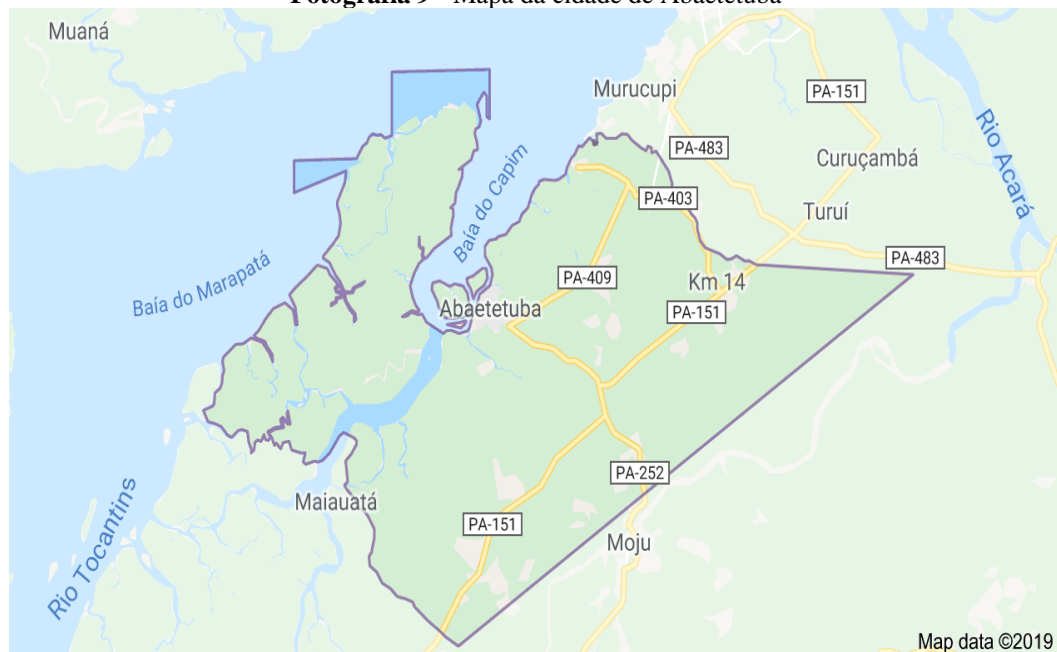
Apesar da intensa migração nordestina, foram os parâmetros culturais europeus que predominaram nesse período [período do Ciclo da Borracha] graças às imensas riquezas provenientes da indústria da borracha e ao desejo das elites de modernizarem-se e equiparem-se aos padrões da ‘alta’ cultura europeia, então considerada superior. O espírito da época era o do progresso, da modernidade e do otimismo, o que não combinava com o suposto atraso das culturas subalternas locais.

Uma forma velada de negar as heranças indígenas e de outros povos não europeus que passaram a viver na Amazônia, por serem culturas definidas como representativas de atraso, e, também, de tentar apagar os aspectos culturais locais das cidades que têm em seu âmago

peculiaridades de uma região não homogênea. É nesse contexto de colonização dos nativos pelos europeus e de resistências, tensões e transformações culturais que Abaetetuba insere-se.

Com 124 anos e uma população de aproximadamente 156.292 habitantes, conforme informações do IBGE²⁶ (2018), a cidade expressa a forte ligação com os rios e a relação homem-natureza no dia-a-dia dos seus cidadãos. A miscigenação populacional e cultural é uma de suas características, pois aproximadamente 777 pessoas identificam-se como amarelos; 30.537 como brancos; 103 indígenas; 100.106 pardos e 9.578 como negros (IBGE, 2010). O mapa a seguir apresenta sua localização geográfica, os rios de acesso a ela inseridos na hidrografia do município, assim como as rodovias que também permitem chegar até a bucólica cidade.

Fotografia 9 - Mapa da cidade de Abaetetuba



Fonte: Google (2019)

Fundamentada pela dimensão da sensibilidade que, segundo Passavento (2017), é necessária para expressar uma cidade sensível, fruto do pensamento, do imaginário que move o ser humano a partir da atribuição de significados à realidade e, como sugere Calvino (1990), uma metáfora da experiência humana, volto-me, agora, para a beira²⁷/feira da cidade, citada no poema no início deste capítulo, pois percebo que nela há um intenso “pulsar de vida” (PASSAVENTO, 2007, p. 14) e relações em que é possível sentir, refletir e compreender

²⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>

²⁷ O termo beira faz menção ao fato de a feira estar instalada na beira do rio, mais precisamente na margem esquerda do rio Maratauíra (BARROS, 2009). Por isso, os cidadãos quando vão fazer compras ou vender algo dizem que vão à beira e não à feira.

importantes elementos e significados que emolduram múltiplos movimentos culturais na “Cidade das Margens”, a partir dos quais os cidadãos vão constituindo suas identidades.

Na beira é comum ver, pela manhã, famílias inteiras, grupo de pessoas, moradoras dos mesmos rios e de cidades vizinhas chegando em suas canoas a remo, rabetas²⁸, lanchas, rabudinhos²⁹ e barcos de médio e de grande porte. Eles trafegam nessas embarcações pelos rios-estradas que a recortam e ancoram nos diversos portos existentes na beira, formando uma paisagem peculiar às suas margens como mostra a fotografia 10 a seguir.

Fotografia 10 - Embarcações ancoradas em um dos portos da cidade.



Fonte: Rodrigues (2019).

Nessa fotografia vemos muitas embarcações ancoradas em um dos portos da cidade, as quais se misturam com as cores de seu cenário natural. O céu azulado, as ilhas repletas de árvores e o rio evidenciam a paisagem tipicamente abaetetubense retratada por suas características identitárias e culturais de cidade ribeirinha, também manifestada no imaginário retratado pelo poeta. As embarcações são, em sua maioria, os chamados rabudinhos ou “táxis dos rios”, assim denominados por serem usados para o transporte de pessoas, mercadorias e

²⁸ Barco pequeno e leve utilizado pelos ribeirinhos para se deslocarem das ilhas para a sede do município. É um dos meios de transporte predominante entre os ribeirinhos na cidade de Abaetetuba.

²⁹ Os rabudinhos são pequenas canoas motorizadas que, atualmente, substituem as antigas canoas a remo e montarias utilizadas pelos ribeirinhos, existentes em número bem maior que as canoas a remo.

produtos da região das ilhas e de outros municípios para serem comercializados e também por serem muito velozes.

Como informei, outra fonte de acesso à cidade é por via terrestre. Seu portal de entrada constitui-se em cartão postal anunciando significados culturais e identitários que lhes conferem prestígio e importância social. Juntamente com as boas vindas grafadas nele é também compartilhado com todos que entram na zona urbana o título de “Capital Mundial do Brinquedo de Miriti”, uma forma de representar a cidade por sua cultura diferenciada e promover prestígio e reconhecimento pelo seu patrimônio cultural. A fotografia 11, abaixo, mostra o portal acolhendo seus visitantes e apresentando esse título que é, também, uma de suas denominações.

Fotografia 11 – Portal da cidade de Abaetetuba



Fonte: Rodrigues (2019)

Compreendo, ainda, que além de ser uma forma de dar visibilidade aos aspectos culturais que lhe conferem importância social, o portal materializa rupturas nos significados hegemônicos ao ultrapassar e diluir fronteiras geográficas e culturais a partir do miriti que vira brincadeira nas mãos de artesãos, como expressa o poeta Miguel Caripuna. É a mundialização de sua cultura.

O Brinquedo de Miriti da pequena e hospitaleira Abaetetuba ganhou o mundo! Uma tradição bicentenária de origem popular e preservada pela tradição oral, reconhecida como patrimônio cultural, pela Lei Estadual 7.433/2010, como afirmam Ribeiro, Lobato e Alexandre (2017). Por meio dele, elementos da cultura local de povos ribeirinho da Amazônia circulam e inserem-se no contexto de outras culturas revelando modos de ser e viver de homens e mulheres

das terras amazônicas, ressoando deslocamentos culturais capazes de abalar a fixidez e a hegemonia das fronteiras eurocêntricas da cultura europeia.

Abaetetuba é também a “Cidade da Arte” e, em muitos momentos, por meio de seus eventos, pronuncia as peculiaridades inerentes a ela. Uma viagem imaginária por esses eventos permite-me rememorar-los e narrá-los aqui. Começo com a Semana de Arte e Folclore, durante o aniversário da cidade no mês de agosto. Esse evento mobiliza intensas trocas culturais que adornam o festival por meio de poesias, danças, músicas de bandas locais, regionais, nacionais e apresentações teatrais exibidas num palco instalado na praça da Bandeira, uma de suas principais.

Em maio, acontece o *Miritifest*. A cidade prepara-se para mostrar a cultura que lhe conferiu identidade e *status* de “Capital Mundial do Brinquedo de Miriti”. Além dos brinquedos, iguarias produzidas a partir do fruto de sua palmeira são apresentadas e vendidas para serem degustadas pelos visitantes. Sabores dos variados produtos gastronômicos e criatividade misturam-se nesse evento cultural. À primeira vista, iguarias comuns da culinária local, mas, feitas com um ingrediente especial: o miriti. Carne de porco e camarão ao molho do miriti, vatapá, mingau, pudim, brigadeiros, empadas, cremes, doces, sucos, licores... Em meio a essas delícias e atrações que são apresentadas ao público, fazendo circular suas lendas, sua arte, seus artistas, hábitos alimentares, ou seja, sua cultura de modo geral, o artesanato de miriti, com obras de potentes níveis artísticos e culturais criados pelos artesões da cidade ganha destaque e centralidade.

Os brinquedos de miriti também se constituem em uma forma de sustento de muitas famílias que se dedicam à sua produção. A partir de seu colorido e variedade, expressam o encontro cultural local-global experienciado pela cidade por meio da mídia e *internet*. Eles cumpriam, no passado, “a função de entreter as crianças em momentos lúdicos, mas, atualmente, cumprem uma função mais decorativa” (RIBEIRO; LOBATO; ALEXANDRE, 2018, p. 350) e traduzem temas e elementos da cultura local que se mesclam com a global, muitas vezes, produzindo uma síntese entre eles retratando

[...] cenas pitorescas da vida no interior da Amazônia: homens e mulheres trabalhando na pesca, na agricultura, ou no extrativismo; habitando as palafitas, remando em canoas, namorando, dançando e participando de procissões religiosas; há ainda as representações da fauna e da flora. [...] rádio, televisor, computador, celular, *tablet* e muitos outros; comuns são também os personagens de super-heróis de filmes de sucesso como Homem Aranha e Batman, bem como personagens de desenhos animados como Bob Esponja e Meninas Super Poderosas (RIBEIRO; LOBATO; ALEXANDRE, 2017, p. 230-231).

As fotografias abaixo, evidenciam os argumentos das autoras, ao expressarem a coexistência dos elementos referidos por elas.

Fotografia 12 - brinquedo de miriti que retrata cenas da vida do caboclo amazônico



Fonte: http://www.acasa.org.br/reg_mv/OB-00405/ab54779bf2b3c06e9d8eddf407863d40

Fotografia 13 – Brinquedo de miriti que retrata o Círio de Nazaré



Fonte: <https://www.grupostatus.com.br/cirio-nazare-2017-brinquedos-de-miriti-uma-tradicao-que-nao-pode-faltar/>

Fotografias 14 e 15 - Brinquedos de Miriti com personagens de super-heróis, desenhos animados e seriados



Fonte: https://1.bp.blogspot.com/-fcvPpZeoPS4/VzT72n-ckkI/AAAAAAAApTc/9WKNzvMdvNcXOSaeMQxrjx9eRF7D_frKACLcB/s1600/DSC07151.JPG



Fonte: https://2.bp.blogspot.com/-hC8CnhAc3Pw/U2eeQwEaZ9I/AAAAAAAAANSU/8mo9nBmXC_A/s1600/DSC07483%5B1%5D.JPG

Na fotografia 12, vemos uma cena da vida do caboclo ribeirinho amazônico em sua canoa, transportando o açaí, cana-de-açúcar, urucum e outras iguarias da região. A fotografia 13 retrata uma das importantes procissões religiosas do povo católico paraense, o Círio de Nazaré. Nela vemos, esculpida em miriti, a berlinda e os romeiros que acompanham a procissão. Já as fotografias 14 e 15 mostram personagens de super-heróis de filmes de sucesso como o Homem Aranha, Capitão América e Super-homem, personagens de desenhos animados como

Bob Esponja e Mickey da Disney, musical infantil como a Galinha Pintadinha e personagens de comédia da série “Chaves”. Entretanto, é necessário destacar que a coexistência de elementos locais/globais, que traduzem a fluidez cultural, não exclui, apaga e nem sobrepõe-se às culturas e as identidades locais, posto que uma de suas características marcantes está na apresentação de aspectos da vida ribeirinha, porém evidenciam deslocamentos capazes de burlar o instituído reverberando a diferença que é traço fundamental das identidades que vão constituindo-se na cidade a partir dos contatos culturais, reafirmando o caráter errante de uma cultura polissêmica da qual nos fala Clifford (2014).

Pela manhã, é intensa a circulação de carros, motocicletas, ônibus e caminhões cruzando o portal e chegando à sede do município trazendo pessoas moradoras das estradas e ramais, assim como mercadorias para a “Cidade”. O termo “Cidade” empregado pelos cidadãos, tanto os que residem na zona urbana como nas estradas, ramais e ilhas, conduz-me a enveredar pelo âmbito das representações binárias e eurocêntricas que atravessam e marcam as relações socioculturais entre os abagetubenses e constituem identidades, ao atribuírem hierarquias para classificar os “sujeitos da cidade” e aqueles que “não são da cidade”, aspecto também evidenciado nas relações entre os/as alunos/as na escola pesquisada, demonstrando que essas representações têm efeitos na cultura escolar.

Percebo essa classificação como resultado da percepção construída no imaginário coletivo da cidade, segundo a qual residir na sede do município assegura maior grau de desenvolvimento e progresso e, por isso, maior *status* social e cultural, característico da representação implantada para justificar as hierarquias culturais e identitárias em relação aos povos da Amazônia durante a colonização.

Como informa Coutinho (2016), os termos “caboclo das ilhas” ou “do sítio” são designações construídas em relação a um “Outro” branco e urbano e, por isso, esse “Outro” não urbano assume sentidos estigmatizantes, impregnados de preconceitos que aludem à preguiça, ignorância, atraso. A presença dessas representações nas relações cotidianas na cidade limita a compreensão e o reconhecimento da riqueza cultural inerente às particularidades dos contextos nos quais os cidadãos inserem-se, re/produzindo preconceitos, como, por exemplo, em relação aos aspectos linguísticos daqueles que residem no “sítio” ou “interior”.

Sobre essa questão volto novamente para a beira/feira, “um espaço singular e de fronteira humana entre o dito interior e a cidade”, como define Pojo (2012, p. 58), e por mim percebido como espaço de representações e significados onde são produzidas teias de relações nas quais estão presentes as diferenças intrínsecas às diversas identidades e culturas. Isso porque, conforme Saint – Clair Júnior (2012, p. 176),

O espaço da representação é o espaço vivido, que relaciona as diversas práticas cotidianas dos sujeitos, repletas de significados e que contêm a dimensão do ‘irracional’, das emoções do subterrâneo, das obras e dos símbolos, recobertos de códigos, linguagens, resíduos e resistências.

Em seus movimentos diários, a feira/beira compõe tons e contornos da vida na/da cidade por ser lugar de muitas histórias, muitos cheiros, odores, sabores, falares e vivências. Nela encontramos inúmeras barracas com produtos que vão desde o mingau de açaí com arroz, de milho, de tapioca e miriti (*mauritia flexuosa*); pães, café, sucos naturais diversos, lanches, refeições, até produtos medicinais e ornamentais. Encontramos também, a farinha de mandioca (*manihot esculenta*), de tapioca, o paneiro, o matapi, o açaí (*euterpe oleracea*) - ouro negro do Pará, bastante apreciado em toda Amazônia e indispensável na mesa da maioria dos Abaetetubenses -, a bacaba (*oenocarpus bacaba*), produtos para pesca, hortaliças, frutas, peixes (especialmente o mapará - *Hypophthalmus edentatus* - muito apreciado com o açaí), camarão, galinha caipira viva e abatida, carne de boi, de porco, além de carnes de caças como jacaré (*alligatoridae*), mucura (*didelphimorphia*), capivara (*hydrochoerus hydrochaeris*), tatu (*dasyptodidae*), paca (*cuniculus paca*), entre outras espécies.

Tudo isso mistura-se ao vaivém de pessoas e peças de vestuário que estão expostas para serem comercializadas, redes para descanso, produtos importados colocados à disposição daqueles que por ali circulam, como: celulares, *pen drives*, relógios, caixas de som, brinquedos eletrônicos, fones de ouvido com *bluetooth*, além de CDS, DVDS (quase sempre piratas). Muitos desses produtos são expostos no chão, dividindo e disputando espaços com os pedestres. O intenso fluxo de pessoas e do comércio tornam a feira/beira um lugar de trabalho e de sobrevivência, conferindo a ela, além da importância cultural, um papel essencial na economia local que tem por base a pesca, a agricultura e as indústrias de produtos alimentícios.

Do ritmo e movimento intenso nela predominante pela manhã, com as propagandas das lojas, a contínua circulação de pessoas e mercadorias, os sons dos bares que misturam ritmos locais, nacionais e internacionais, assim como o barulho dos barcos e rabudinhos ancorando e desancorando continuamente nos portos da “Cidade das margens”, outro cenário instala-se à tarde. A calma! Barracas são desmontadas, os produtos retirados, as ruas esvaziam. Somente as lojas permanecem abertas. Esse é um ritual repetido cotidianamente que, teatralizando entre-fluxos, marcam e permeiam os modos de ser e viver na/da cidade por meio de uma arte de fazer e inventar o cotidiano, como argumenta Certeau (2014).

4.1.1 Alguns marcadores das identidades na cidade de Abaetetuba

Apresento aqui, de forma breve, alguns marcadores das identidades na cidade, porém, sem intenção de deter-me ou de aprofundar-me nesses aspectos. Pretendo tão somente situar as diferenças que matizam as complexas relações culturais e identitárias entre os cidadãos as quais não são fixas e unificadas, constituem-se de forma antagônica em meio às relações saber/poder que as perpassam, produzindo diferentes configurações, representações e contínuos movimentos que expressam múltiplos modos de ser, viver e pensar.

No encontro de pessoas das diversas localidades da cidade (ilhas, estradas, ramais e área urbana) e de diversos municípios da região como Moju, Igarapé-Miri, Barcarena, entre outros, é possível identificar uma intensa variação nos modos de falar, transparecendo os falares regionais, que “[...] são as expressões reais da diferença do Português Brasileiro dentro do Brasil” (LEÃO; CHOUPINA; OLIVEIRA, 2010, p. 142). Como argumentam Leão, Choupina e Oliveira (2010), o vocabulário do povo abaetetubense evidencia as marcas de um regionalismo fruto da mistura de falares com forte influência das línguas indígenas e a de outros povos imigrantes que foram chegando ao longo dos tempos nessa região. Isso porque, conforme referi anteriormente, as origens das sociedades amazônicas são multiétnicas e Abaetetuba também conta com a presença de povos negros como mais um dos componentes na formação de sua cultura e diversidade linguística. Segundo Coutinho (2016), os negros vieram para a região em consequência do uso de mão-de-obra escrava utilizada como uma das estratégias da coroa portuguesa para explorá-la, sendo utilizada, principalmente, na carpintaria naval, nos engenhos de produção de cachaça (atividade marcante na cidade até a década de 70) e na agricultura.

Espia, sumano, te sai, piqueno, nailharga, panena, baqueado, baladeira, aviú, égua, entre inúmeras outras expressões são comuns nos diálogos cotidianos dos sujeitos que fazem a cidade, sendo possível percebê-las com maior intensidade quando visitamos a feira/beira, no encontro com os moradores da região das ilhas. Essas especificidades inerentes aos falares amazônicos do caboclo ribeirinho materializam a existência de variações linguísticas na cidade “[...] que não ocorrem no vazio, mas sim no contexto das relações sociais que são estabelecidas pela estrutura histórica e sociopolítica de cada comunidade” (SOUZA; LIMA, 2019, p. 65). Esses falares, portanto, expressam riquezas singulares do lócus cultural-regional e histórico da cidade que não é uno, mas plural, reafirmando ainda o dinamismo e a heterogeneidade inerente a todas as línguas.

A partir do regionalismo que marca os modos de falar dos Abaetetubenses, um vasto e rico vocabulário é produzido como resultado da apreensão do conjunto de particularidades dos substratos que compõem a vida, os costumes, crenças, religiosidades e conhecimentos, os quais constituem modos de falar diferenciados entre os sujeitos que fazem parte da cidade. Isso porque, como refere Palermo (2014), seguindo o pensar de Dussel (2006), diferentes formas de linguagem são diferentes formas de conhecer e habitar o mundo. Entretanto, as marcas da representação binária “cidade/sítio” ou “cidade/interior”, “erudito/popular”, produzem estereótipos em relação aos aspectos linguísticos dos moradores das ilhas. Por meio desses significados que a cidade faz circular, os sujeitos da “cidade” e do “sítio” passam a se perceber e a perceber o Outro com essas referências que os colocam em condições identitárias hierarquizadas.

Do mesmo modo que na cidade, os sujeitos da escola também percebem essas diferenças de forma negativa, pois os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão sentido e organizam a vida social e as distinções entre nós e eles, eu e o Outro, o índio e o branco, o homem/a mulher da cidade e o homem/a mulher do campo, o falar do homem/da mulher urbano/a e o falar do homem/da mulher não urbano/a. Quem é do “interior” é sempre o Outro, portanto, sua língua é a Outra língua, não urbana, inferior. A assimilação dessas representações em relação às variações linguística insere-se em uma das estratégias da colonização ressaltada por Palermo (2014), que foi a imposição de uma língua padrão a ser seguida como forma de dar civilidade aos nativos, as que fogem a esse padrão são representadas como não tendo valor social, inferior e, por isso, discriminadas.

Continuando a viagem imaginária pela cidade, um aspecto direciona-me a pensar sobre como nela são constituídas as identidades de gênero. Ao visitar sua formação histórica, um zumbido chama-me a atenção: a mudança de seu nome original de “Aba-Samaúma” para “Abaeté”. Nela percebo a existência de processos de subjetivação que fixam nos corpos e mentes dos sujeitos a percepção da identidade masculina como superior e atrelada às características hegemônicas, já discutidas no capítulo II. Essa percepção parte da compreensão de que a denominação Abaeté ou Abaetetuba evoca a representação do gênero fundamentada nos cânones eurocêntricos e de centro, uma vez que o termo Abaeté tem como significado “Aba” = homem e “ete” = verdadeiro, ou seja, “terra de homem verdadeiro”. Abaetetuba, portanto, expressa o significado de “terra de homens fortes e valentes”, uma referência masculina que reafirma pressupostos europeus: do homem branco, forte, valente, “civilizado”, heterossexual, cristão e urbano.

Gomes (2013) também se refere às implicações do significado da denominação Abaetetuba no imaginário coletivo dos sujeitos, ao argumentar que a indicação de lugar de homens ilustres e popularmente conhecida como “terra de homens fortes e valentes” não sugere apenas uma classificação simplória, pois penetra nos imaginários quando se pensa a cidade hoje. Sendo assim, essas características valorizadas na cidade reafirmam a norma hegemônica a ser seguida em relação ao gênero, da mesma forma que é a identidade desejada na escola, como foi possível perceber durante a etnografia.

Considerando tal contexto, entendo esse significado, expressado com orgulho pelos abaetetubenses, um reforçador das hierarquias entre os gêneros, pois há nuances implícitas nos sentidos que ele re/produz, determinando que ao homem, “forte e valente”, cabe assumir funções públicas, enquanto à mulher, o sexo “frágil” e “passivo”, deve ser destinada à atividade de mãe e cuidadora do lar, para que a hegemonia do patriarcalismo, instalada desde a colonização brasileira, não seja ameaçada. É possível perceber isso, principalmente, ao lançar um olhar sobre o número de mulheres que ocupam funções públicas no município, como, por exemplo, na política.

Estudos realizados por Dácio e Ribeiro (2016) indicam que, até 2016, poucas mulheres assumiram cargos e funções políticas na cidade. No período de 1982 a 2016, apenas quatro vereadoras passaram pela Câmara e duas exerceram as funções de Prefeita e Vice-prefeita, respectivamente. A primeira vereadora foi eleita em 1982, a segunda em 1988, a terceira em 2008 e a quarta em 2012. Das quatro vereadoras, uma identificou-se como negra, duas como brancas e uma não identificou sua etnia. Em 2004, uma mulher passou a ocupar o cargo de Vice-prefeita e, em 2008, foi eleita a primeira Prefeita do Município. Atualmente, em 2019, há apenas uma vereadora representando as mulheres na câmara municipal. Esses são números que mostram a pequena participação feminina na vida política da cidade se considerarmos, ainda, as informações do IBGE (2010) que registra a existência de 71.630 homens e 69.47 mulheres no município.

Considero esse um aspecto que deixa transparecer as relações assimétricas, histórica e culturalmente, construídas entre os gêneros, por ser possível identificar diferenciações nas definições de atividades sociais entre homens e mulheres. Especificações essas com raízes provenientes da herança, ainda viva, do Brasil patriarcal que, como refere Freyre (2003), foi o eixo das relações familiares no Brasil Colônia, pois a família monogâmica e cristã constituiu-se como base sociocultural nesse período.

Outra questão que chama a atenção na pesquisa de Dácio e Ribeiro (2016) é o fato de mesmo as mulheres tendo representatividade na vida política do município, é informada a

influência da figura masculina nessa trajetória, o que levou a autora e o autor à seguinte conclusão: “Percebe-se que elas necessitaram de uma figura masculina para conseguir consolidar o seu poder diante da sociedade” (DÁCIO; RIBEIRO, 2016, p. 298). As marcas da cultura patriarcal, mesmo que de forma sutil, atravessam as escolhas dessas mulheres.

Identifico essas mesmas marcas nas relações de trabalho de muitas abaetetubenses quando visualizo um pouco mais de perto o centro comercial da cidade. Ao circular por esse espaço, é comum a presença de mulheres exercendo diversas funções, tais como: balconistas, recepcionistas, vendedoras ambulantes, enfermeiras, garçonetes, garis, feirantes, cozinheiras, faxineiras, manicures, cabelereiras, secretárias, mototaxistas, taxistas, professoras, médicas, advogadas..., porém, a dupla jornada de trabalho faz parte de suas rotinas diárias em função dos afazeres domésticos e dos cuidados com os filhos a elas atribuídos.

Como informa Freyre (2003), no Brasil colônia, os homens cultivavam o sentimento de posse em relação às mulheres sendo que as atividades eram claramente definidas: a eles caberia prover o sustento das esposas e filhos, participar da vida pública por serem considerados superiores e mais capazes, eram temidos pelas esposas e agregados; já, às mulheres, era destinado o cuidado com os espaços privados (casa, filhos, marido), por isso, cuidar dos filhos, mesmo que a mulher adentre o espaço público, ainda é compreendido como uma atribuição feminina. Essa é, portanto, uma condição determinada pelo traço patriarcal que subordina muitas mulheres às normas estabelecidas por homens. Lugones, (2014, p. 936), também esclarece essas construções ao dizer que,

O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês.

Sendo assim, entendo que é justamente essa não superação da representação sexista e patriarcal um dos maiores entraves para o estabelecimento de relações menos assimétricas e mais democráticas entre os gêneros na cidade e na sociedade. Por outro lado, é inegável a materialização de condutas que fogem a esse padrão, na medida em que essas mulheres buscam ocupar os espaços públicos, mesmo enfrentando dificuldades. Elas representam as mulheres invisibilizadas na historiografia brasileira das quais nos fala Del Priore (2004), ao mostrar “a complexidade e a diversidade das experiências e das realizações vivenciadas por mulheres, durante quatro séculos” (DEL PRIORE, 2004, p. 9) e a pluralidade de espaços que ocuparam. Isso porque a história do Brasil não foi e não é protagonizada exclusivamente pela figura masculina, pois houve aquelas, cujas diferentes condutas, identidades e importância, foram

omitidas ao longo dos tempos. Índias, feiticeiras, negras, senhoras, nobres, operárias, escravas, mães, esposas, prostitutas, boias-frias, amantes, lésbicas, rebeldes, loucas, mestiças, lavradoras, caboclas e tantas outras que, ultrapassando o espaço doméstico, romperam as imposições de padrões de ser e viver inventados pelo colonizador, subvertendo o modelo de uma sociedade patriarcal.

Uma história de lutas, vitórias e derrotas, por meio da qual “[...] se desvenda o cruzamento das trajetórias femininas nas representações, no sonho, na história política e na vida social” (DEL PRIORE, 2004, p.9). O apagamento das mulheres e, principalmente, das relações de exclusão das identidades femininas negras, mestiças, indígenas na história do país, representa a negação de uma parte da humanidade, sendo, portanto, como refere Dias (2014, p. 3), seguindo Santos (2007, p. 76), “[...] sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se firme como universal”.

Identifico, ainda, a presença dessas mulheres que desafiam a imposição cultural hegemônica em torno do gênero e do patriarcalismo da qual fala Del Priore (2004), na organização de Grupo de Mulheres na cidade. O Coletivo Sankofa confirma esse argumento. Formado por 08 (oito) componentes que se identificam como negras, o Coletivo Sankofa é um movimento de mulheres existente na cidade desde 2017. Ele surgiu a partir das redes sociais como um grupo de *WhatsApp*, com foco inicial ligado às necessidades estéticas da mulher negra. “Grupo de Crespas e Cacheadas de Abaeté”, essa foi a primeira denominação atribuída a ele. O cuidado com os cabelos crespos e cacheados tornou-se um problema por não haver profissionais e cosméticos específicos para suas necessidades dentro do município.

A partir disso, algumas mulheres passaram a reunir-se virtualmente para trocar dicas. Porém, ao longo das conversas, questionamentos foram surgindo: por que não há pessoas qualificadas para tratar dos cabelos crespos? Por que muitas mulheres preferem alisar o cabelo? Por que é tão difícil encontrar na cidade produtos para cabelos crespos e cacheados? Esses e outros porquês chamaram a atenção delas para a relação existente entre o problema e o racismo e os objetivos estéticos foram tornando-se secundários e o grupo resolveu realizar um encontro na cidade para discutir a questão. Em 2017 o Coletivo promoveu o I Encontro de “Crespas e Cacheados de Abaeté”, com o tema: “A dor do Racismo sobre Nossos Cabelos”. O número de participantes surpreendeu as mulheres e elas decidiram dar continuidade às atividades, realizando outros eventos como, palestras, saraus literários, exposições fotográficas, marchas das mulheres, oficinas de turbantes e tranças, apresentação de danças afro e capoeira, entre outras atividades.

A imagem abaixo é do cartaz desse encontro. A dor vivenciada pela mulher negra é retratada no rosto apresentado no cartaz. Ele expressa tristeza e, ao mesmo tempo, exibe a beleza peculiar a ela, os acessórios característicos de sua cultura, como o turbante colorido, os brincos, a pulseira e o colar.

Fotografia 16- Cartaz do I Encontro de Crespas e Cacheadas de Abaeté realizado em 2017



Fonte: Coletivo Sankofa (2017)

Com a dimensão social dos trabalhos efetivados, a denominação do grupo passou a ser “Coletivo Sankofa”. Uma escolha influenciada pelo significado inerente a esse nome. De acordo com uma das integrantes do Coletivo, “Sankofa” é um pássaro da mitologia africana, com duas cabeças, uma voltada para frente e outra para trás, representando, para essas mulheres, *“olhar o passado para ressignificar o futuro”*.

Assim, é possível perceber nessa escolha e nas ações do grupo, que há o entendimento da necessidade de conhecimento das construções históricas (passado) envolvendo a negação da identidade negra feminina para mobilizar outros conhecimentos e questionar os estereótipos inseridos nessas construções e desconstruí-los (futuro), pois, essa percepção redimensionou seus objetivos que, atualmente, passaram a ser o de fortalecer na cidade as discussões raciais, principalmente, sobre a mulher negra e a cultura afro-brasileira.

Essas ações constituem-se, portanto, em atos de resistência e denúncia do preconceito e das exclusões imputadas às mulheres, materializadas na atuação política e cultural

do Coletivo que atinge diretamente as estruturas de poder colonial ainda vivas nas relações culturais estabelecidas na cidade e na escola.

As fotografias abaixo apresentam o Coletivo. Nelas é possível ver mulheres negras militantes que lutam contra a violência do poder colonial e patriarcal na cidade, assim como também, contra as generalidades que ocultam as diferenças inerentes às muitas mulheres e suas identidades. Na fotografia 17, vemos as oito integrantes do grupo. Estudantes, mães, trabalhadoras, ativistas, de diferentes idades, enfim, mulheres negras com identidades e experiências diversas que lançam mão de estratégias para interferir na realidade atual e estruturar, por meio de suas ações, práticas de re/existir na cidade e na sociedade.

Fotografia 17- Mulheres que integram o grupo Sankôfa em Abaetetuba



Fonte: Coletivo Sankofa (2019).

A foto 18 abaixo foi produzida durante a “Marcha das Mulheres”, realizada pelo Coletivo em 2017. Ela mostra mulheres e homens, mobilizadas/os, marchando pelas ruas da cidade com cartazes e uma grande faixa colorida pronunciando: “resistir para existir: negritude contra o fascismo”. Uma forma de minar, perturbar, desfazer as naturalizações construídas por meio de práticas e discursos fixados para justificar exclusões e hierarquias identitárias. Usando as redes sociais, elas publicam, ainda, conteúdos diversos como forma de compartilhar conhecimentos e estimular reflexões em torno das lacunas deixadas pela história sobre as identidades negras e a luta das mulheres no contexto social.

Fotografia 18- I Marcha de Mulheres Negras Organizada pelo Coletivo Sankofa



Fonte: Coletivo Sankofa (2019)

O Corpo como denúncia! Essa foi uma das estratégias pensada pelo Coletivo durante o III encontro do grupo, em 2019, ao realizar uma exposição fotográfica apresentando nos corpos de suas integrantes informações estatísticas sobre violência contra mulheres negras no Brasil. A inspiração para a exposição veio de um trabalho de teatro intitulado “Madalenas Tuíras” do grupo “Ondejaceviu”, existente na cidade de Marabá-Pa. As fotografias a seguir mostram a exposição. São corpos-vitrines gritando os números da violência sofrida e as marcas que ficam cravadas em muitos corpos anônimos.

Fotografia 19 - Exposição fotográfica “Corpo denúncia” promovida pelo Coletivo Sankofa



Fonte: Coletivo Sankofa (2019)

“Macacada”. Denominação pejorativa, que expressa preconceito e discriminação em relação às identidades negras nas relações socioculturais na cidade. Uma referência atribuída pelos cidadãos a um espaço localizado geograficamente no Bairro de São José na periferia da cidade. Na “Macacada” residem muitos negros, disso decorre a denominação. O nome originário do local, conforme indica o conhecimento popular, era “Macacaúba”, em decorrência de seu primeiro morador e fundador trabalhar como estivador em uma das embarcações que realizavam o transporte e comércio de uma espécie de madeira conhecida como Macacaúba (*Platymiscium trinitatis* Benth), trazida da região do Amazonas para ser comercializada em Abaetetuba.

O estivador “Giz”, como popularmente é denominado, fazia parte de uma família de negros, natural de Manaus, Estado do Amazonas, sendo que, em uma dessas viagens, resolveu fixar-se na cidade, formando um aglomerado constituído, predominantemente, por seus familiares. Com o passar do tempo, o local deixou de ser “Macacaúba” para ser o local onde mora a “macacada”. Conforme alguns moradores do entorno, a mudança de nomenclatura ocorreu pela predominância de negros/as que residem naquele local.

A denominação “Macacada” atribuída ao local, bem como a identificação “Giz” imputada ao seu fundador, demonstram discursos e práticas de discriminação em relação às identidades negras ao atribuir estereótipos, fruto da representação racializada que define o negro como animal (macaco), selvagem, não-humano, construída pelo colonialismo com o intuito de destituir as identidades desses sujeitos, negando-as e considerando-as inferiores em relação às identidades do colonizador, como já nos esclareceu Fanon (2008).

Compreendo também que esse aspecto tem implicações concretas na constituição das representações e subjetividades dos sujeitos na cidade, pois tais estereótipos estigmatizantes contribuem para fixar o racismo no imaginário social coletivo e naturalizá-lo. Faço essa inferência porque o termo “Macacada” popularizou-se, não gera estranheza entre os cidadãos e, assim, as representações implícitas no termo vão invisibilizando a discriminação e cristalizando hierarquias identitárias, ao demarcar o lugar dos negros, “macacos”, na cidade.

Além dessas questões relativas às diferenças linguísticas e em relação às identidades de gênero e negras que emergem ao descrever a cidade, é necessário também um olhar atento para as identidades sexuais, considerando as tensões que gravitam em torno delas na escola. Em importantes eventos protagonizados por seus sujeitos, as representações essencializadas da sexualidade são desestabilizadas a partir de outros ruídos que materializam as muitas formas delas re/existirem na cidade. Para falar sobre esses eventos e essas identidades volto a viajar por meu imaginário e a rememorar.

Carnaval. Os blocos de ruas! Animação e irreverência! O “bloco das virgens”³⁰ empolga e arrasta multidões. Nele, homens vestem-se de mulher e mulheres vestem-se de homens. Turistas de várias regiões do Pará e de outros estados movimentam e produzem um colorido especial na avenida principal da cidade. Os sons dos trios elétricos confundem-se com os dos veículos automotivos.

Nesse período, acontece o Baile “Gala *Gay*”, evento cultural inaugurado na cidade na década de 70 e que, assim como o bloco das virgens, subverte os padrões ocidentais da heteronormatividade. Uma das criadoras desse baile foi a transgênero, conhecida como “Babalú” ou Sabá, que, segundo Lobato (2018), é uma das mais antigas da cidade com mais de 40 anos de idade. Durante o baile, há o desfile das candidatas da diversidade concorrendo ao título de Rainha das Rainhas *Gay* do carnaval abaetetubense. Noite abrilhantada por plumas, paetês, e muita alegria. Desse evento participam homossexuais, travestis e transgêneros e a população de modo em geral. É uma festa tradicional entre os munícipes.

O carnaval, como nos ajuda a compreender Brandão (2015), é uma manifestação popular ligada a uma dada situação cultural e também uma prática política que reafirma as diferenças ao constituir-se numa instância reveladora de inúmeros processos sociais de resistências e produção de saberes. Os blocos carnavalescos considerados marginalizados, por formarem uma espécie de “carnaval menor” em contraposição ao “carnaval veneziano” de matriz europeia, ou grandes carnavais produzidos pelas elites, como argumenta Brandão (2015), reverberam modos de ser e viver múltiplos na cidade e traduzem a luta de muitos segmentos por espaços na cena social, ao expressarem as diferenças inerentes às identidades dos cidadãos, tornando, tanto os “Blocos das Virgens” quanto o “Baile Gala *Gay*”, espaços de fissuras em que é possível transcender o modelo hegemônico e eurocentrado de ser.

Também é possível notar que durante o carnaval os estranhamentos e as discriminações em torno dessas identidades sexuais, que fogem ao padrão europeizado, não emergem e nem ecoam da mesma forma como em outros momentos. Esse parece ser um momento mais democrático de expressão das diferenças e constitui-se, portanto, em espaços que ratificam o caráter plural das culturas e identidades na cidade, assim como relações mais humanas e democráticas entre os sujeitos.

Além dessas manifestações, há, ainda, no mês de julho, durante o veraneio da bucólica praia de Beja, o desfile para a escolha da *Miss* verão *Gay*, que movimenta a praia,

³⁰ O bloco das virgens é um dos maiores blocos de ruas de Abaetetuba, formado por grupos de pessoas (adultos, jovens, crianças e idosos) que durante o carnaval vão às ruas da cidade para se divertir. Nele os homens vestem-se de mulher e as mulheres de homem.

atraindo turistas e um expressivo número de pessoas, dando mais movimento ao lugar que é um dos principais pontos turísticos da cidade. Euforia e entusiasmo marcam a noite do desfile das candidatas ao se apresentarem em um palco instalado na praia.

A fotografia 20, mostra a candidata vencedora do concurso, no ano de 2018, já com a faixa de campeã. No palco, papel picado mistura-se às cores da iluminação que eles refletem. Os grandes brincos, as pulseiras e os sapatos salto alto na cor dourada dão mais charme e empoderamento a ela, que esboça um largo sorriso com uma performance sensual enquanto exhibe a coroa e a faixa de campeã, que tem grafado em azul o título de “*Miss Verão Gay 2018*”.

Fotografia 20 - Vencedora do concurso Miss Verão Gay de 2018



Fonte: Google (2019), acesso em 27/09/2019

De acordo com Lobato (2018), Abaetetuba é a cidade que tem a maior quantidade de *festas performáticas* da mesorregião do Baixo Tocantins, no estado do Pará. Além das já citadas, há ainda outras: Parada do Orgulho *Gay*; Musa da Parada *Gay*; Dagaticadaga; Garota Carro do lixo; Musa dos jogos; *Miss Junina Gay*; *Miss Mundo Daga*; Rainha das Performances *Fashion (Drag Queen)*; RExPA do Grupo Arte Dança Abaião e as Damas do Auto da Padroeira (LOBATO, 2018). Essas festas “[...] são vivenciadas de forma intensa pela população local,

desde aquelas financiadas por produtores e agentes culturais até às promovidas com apoio da Prefeitura Municipal” (LOBATO, 2018, p.3).

Entretanto, embora esses eventos materializem e evidenciem as diversas identidades sexuais existentes na cidade reverberando as diferenças intrínsecas a elas, o preconceito e a discriminação ainda são marcantes em relação àquelas que fogem ao padrão considerado normal, do homem forte, valente, heterossexual implícito no significado do nome da cidade, como já esclareci anteriormente. Os corpos que escapam, discordam, confrontam e narram outras possibilidades de sexualidades, sofrem e convivem com o preconceito, muitos dos quais são vítimas das mais diversas formas de violência.

“*Preso jovem suspeito de homicídio cruel contra homossexual em Abaetetuba*”. Essa foi uma das manchetes do *Diário Online* do Estado do Pará, exibida no dia 28 de julho de 2017³¹, em relação ao assassinato de um jovem homossexual de 27 anos, possivelmente por motivação homofóbica. Esse aspecto demonstra que as identidades homossexuais na cidade também são alvo de discriminação e enfrentam um quadro de vulnerabilidade o qual, como explicita Franco (2009), é vivido por pessoas transgêneros e homossexuais, por assumirem identidades consideradas “anormais”, não legítimas e, por isso, não autorizadas.

Informações estatísticas do estado revelam, ainda, o expressivo número de registro em relação à violência contra LGBTs. Em 2012, foram registradas 23 mortes classificadas como crimes de homofobia pela Coordenadoria de Proteção à Livre Orientação Sexual (CLOS) da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH). Em 2019 foram mais de 23 casos, sendo injúrias e lesão corporal os tipos de crimes mais comuns cometidos³².

A cidade instituiu como o Dia Municipal de Prevenção e Combate à Homofobia, o 17 de maio, por meio da lei nº 329/2012, de 19 de janeiro de 2012. Entretanto, mesmo que o município conte com uma lei objetivando combater práticas discriminatórias contra pessoas LGBTs, não há elementos indicando a existência de ações que promovam ampla discussão sobre essa problemática em âmbito municipal, o que torna essa iniciativa, apesar de importante, insuficiente no combate à discriminação, a homofobia e a transfobia que são recorrentes, em consequência da permanência de uma lógica eurocêntrica da supremacia do colonizador, branco, civilizado heterossexual, cristão e urbano.

³¹ Informação disponível em: <https://www.diarioonline.com.br/noticias/policia/noticia-437446-presos-jovem-suspeito-de-homicidio-cruel-contras-homossexual-em-abaetetuba.html>. Acesso em: 01/10/2009.

³² Informação disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/05/17/em-2019-mais-de-20-casos-de-crimes-homofobicos-sao-registrados-no-para.ghtml>. Acesso em 01/10/2009.

Essa realidade mostra aspectos na cidade que insere as identidades sexuais não hegemônicas, no lado obscuro do sistema de gênero, possível de entender em Dias (2014) que, seguindo Lugones (2007), explica as invisibilizações decorrentes dessa obscuridade, por serem identidades que não corresponderem ao sistema binário e nem às representações dos homens brancos heterossexuais, que é o lado visível do sistema de gênero e, por isso, tentam excluir e invisibilizar tudo que não cabe no universal. Disso decorre a exclusão das identidades homossexuais e transgênero, por serem percebidas como não legítimas dentro desse sistema. A violência vivida por homossexuais e a ceifação da vida desses sujeitos são consequências dessas tentativas de invisibilização e exclusão, o que reafirma a necessidade da construção de uma sociedade que respeite e considere as diferenças de forma positiva.

Ao seguir rememorando, para descrever/imaginar a cidade, outra questão chama-me a atenção: sua história e constituição demonstram a imposição de uma religião dominante, iniciada com as missões religiosas que objetivavam evangelizar e catequisar povos não civilizados. Nas palavras de Ribeiro (2019, p, 151), “A catequese foi uma ação contínua com um único objetivo: civilizar, educando a partir da cultura europeia: língua, valores e religião”. Assim, os padres capuchinhos, ao chegarem nas terras habitadas pelos indígenas, povos considerados sem cultura e incivilizados, precisavam, por meio da religião, dar civilidade à “selvageria” desses nativos amazônicos que habitavam a região de Abaetetuba.

Refiro-me a esse aspecto porque a religião católica ganhou força e fôlego e sobrepôs-se à religiosidade indígena de seus primeiros habitantes quando, logo depois da chegada do Padre Português Antônio Elke, nas terras onde hoje fica o distrito de Beja, um templo da igreja católica começou a ser construído, sendo atualmente a secular igreja de São Miguel Arcanjo, assim como, com a construção da capela em reverência à Nossa Senhora da Conceição (MACHADO, 2008), que passou a receber grande devoção, sendo considerada a padroeira dos abaetetubenses. A predominância da religião católica entre os cidadãos é confirmada pelo levantamento do IBGE de 2010, que registra o seguinte: aproximadamente 102.163 habitantes são católicos; 29.967 evangélicos e 115 são espíritas.

Também chama a atenção o significativo número de bairros da cidade com nomes de santos do catolicismo, o que me leva a compreender que essa é uma ação intencional inventada como forma de reforçar a representação de uma religiosidade que se quer instituir como universal. Dos 16 bairros existentes no município, 08 recebem a denominação de nomes de santos, são eles: Santa Rosa, São Lourenço, São Sebastião, São João, Santa Clara, São Domingos da Angélica, São José e Cristo Redentor.

Do mesmo modo, há, ainda, escolas pertencentes tanto à Rede Municipal de Ensino quanto à Rede Estadual e particular e que mantêm convênio com a Diocese de Abaetetuba, com nomes de santos: Escola São Francisco Xavier e Cristo Redentor da Rede Estadual e conveniada; da Rede Municipal, Escola Nossa Senhora de Guadalupe, Escola Santa Maria, Escola Nossa Senhora da Luz, entre outras, e da Rede particular, o Instituto Nossa Senhora dos Anjos, fato que demonstra uma forte relação entre a educação e a religião católica na cidade.

Assim, percebo esses aspectos, manifestações características de uma hegemonia religiosa, como mecanismos que contribuem para a invisibilização de outros credos religiosos, já que, sendo a religião católica símbolo de civilidade, as que fogem aos seus pressupostos passam a ser consideradas sem valor, inferiores e ilegítimas. Esse é um indicativo que pode justificar a existência de um menor número de pessoas que aderem a outras religiões.

As questões suscitadas a partir da descrição cultural da cidade, apresentadas até aqui, reverberam as tensões culturais identificadas na escola, demonstrando que a cidade, a partir de seus elementos e representações, afeta a constituição de identidades e, por isso exerce influência na cultura escolar. Isso porque, como espaço coletivo de sociabilidade, de trocas culturais e também como lugar de produção de significados, ela subjetiva os sujeitos a constituírem certos modos de ser, pensar, agir e viver que, algumas vezes, buscam homogeneizar os sujeitos e suas identidades.

Mas, a cidade, assim como a escola, também é lugar de cruzar fronteiras e de fixar resistências às normas estabelecidas pelos padrões impostos com o projeto de dominação cultural na América Latina, como foi possível perceber no cotidiano da escola em que realizei a pesquisa. Sobre esse projeto de dominação cultural passo a refletir em seguida.

4.2 O Projeto de dominação cultural na América Latina

A aventura colonial na América. Esse foi o começo da implantação de um cruel e desumano projeto de dominação com raízes muito mais profundas que vão além do controle político territorial, estendendo-se aos âmbitos culturais por meio da destruição e inferiorização de culturas e identidades de povos não europeus, principalmente os povos do sul. O europeu, ao chegar nas Américas apresentou-se àqueles que nela habitavam como superior, impondo uma narrativa universal como centro de referência a ser seguido, conforme argumenta Lander (2005, p. 10), ao afirmar que,

Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória [Mignolo, 1995] e do imaginário [Quijano, 1992]. Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela

primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo. Todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal.

Dessa forma, o colonialismo produziu a colonialidade que foi penetrando nas culturas daqueles considerados pelos colonizadores como incivilizados, sem cultura, não humanos, sem alma, bárbaros. Colonialismo e colonialidade são, portanto, duas faces do mesmo projeto de dominação cultural que tem como propósito formar mentalidades coloniais para manter a inferioridade e subalternidade e assim continuar vivo nas relações sociais.

É a partir dessa perspectiva que venho refletindo sobre as tensões culturais e as causas da discriminação em torno das identidades para analisar a relação entre essas tensões e a necessidade de formação cultural docente. Discriminação essa que ainda persiste, apesar da luta de muitos grupos que reivindicam novos espaços identitários na sociedade, como já referi em outro momento, e das resistências manifestadas pelos alunos e alunas na escola por não aceitarem passivamente as imposições da norma universal de ser. Para tanto, objetivando a melhor compreensão dos argumentos apresentados, é necessário esclarecer as diferenças entre colonialidade e colonialismo e assim prosseguir com as reflexões no sentido de explicar as causas da discriminação e exclusão da diferença.

De acordo com os argumentos de Quijano (2005), sociólogo peruano integrante do Grupo Modernidade/colonialidade, que lança um outro olhar em torno das relações de poder experimentadas a partir da conquista das Américas e que propõem uma reflexão decolonial, o colonialismo sempre associou-se ao poder político e econômico de uma nação sobre outros povos limitando-se a um período de tempo relacionado à história da colonização que se encerra com a independência. Partindo disso, esse autor apresenta um novo sentido sobre o legado do colonialismo que resulta na colonialidade.

A colonialidade é, então, bem mais complexa que o colonialismo, pois o transcende, já que não desaparece, é um processo mais duradouro e refere-se aos vínculos entre passado e presente por implicar na continuidade de formas coloniais de dominação, mesmo após o fim da colonização. Seguindo os argumentos de Oliveira e Candau (2010, p. 18), “[...] apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive”, porém, com outras roupagens. Ela é um padrão de poder oriundo da modernidade, construtor de hierarquias, tanto territoriais quanto raciais, culturais e epistêmicas, objetivando assegurar as relações de dominação cultural.

Segundo Mignolo (2015), a colonialidade caracteriza-se como o “lado obscuro da modernidade”, ou seja, um aspecto que permanece oculto nas relações sociais, culturais, identitárias e na produção de conhecimentos. O mesmo autor diz, ainda, que o colonialismo é constitutivo da modernidade explicando que “[...] a modernidade é uma narrativa complexa,

cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental [...]” (MIGNOLO, 2016, p. 2).

A partir da invenção colonial das categorias de raça, gênero e sexualidade a população da América, principalmente do sul, foi classificada como inferior, sem cultura, por meio de um desumano processo de destruição de suas identidades, apresentadas e representadas sob a matriz colonial que considera o homem branco-heterossexual-civilizado-cristão e urbano como a norma e o fundamento a partir da qual se define lugares sociais para classificar colonizadores como naturalmente superiores e colonizados naturalmente inferiores.

Essas marcas estão materializadas nas tensões culturais narradas anteriormente, tanto na escola quanto nas relações sociais presentes na cidade, pois evidenciam relações de poder assimétricas, que criam hierarquias culturais e identitárias, assim como mostram situações que emanam dessa hierarquização e tensionam as relações culturais ao subverterem a matriz colonial, revelando a multiplicidade que não conforma uma representação fixa e totalizante de ser.

A América foi inventada a partir da emergência de relações de poder global duradouras que envolvem os domínios econômicos, o controle da alteridade, do gênero, da etnia e da sexualidade, bem como do conhecimento e da subjetividade, visando, sob a égide de uma suposta distinção de estruturas biológicas, seu controle administrativo e cultural, ou seja, “a América não era uma entidade para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã” (MIGNOLO, 2016, p. 4).

Inumanos, irracionais, selvagens, sem cultura, essa foi a forma forjada pelos europeus para representar os povos colonizados, principalmente, os pertencentes à América-Latina, sendo que, para Quijano (2005, p. 118) “[...] a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Dessas relações, com base na raça, foram construídas e idealizadas tanto a inferiorização quanto o sentimento de superioridade fixados nos corpos e mentes dos sujeitos, por meio das relações de poder que produziram categorias binárias e dualistas sobre a qual a epistemologia ocidental fundamenta-se para dar sustentação ao projeto de dominação cultural presente no mundo moderno/colonial. A despeito disso, retomo Mignolo (2016, p. 2), ao defender que “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismo histórico têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”.

A face do projeto de dominação cultural na América latina, portanto, estrutura-se nesse contexto, com propósitos bem definidos para assegurar a hegemonia sobre povos

colonizados, atuando na realidade sociocultural por meio de estratégias centrais: a colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero. É a partir da colonialidade do ser que se busca fixar a supremacia do homem branco-heterossexual-civilizado-cristão-urbano e dessa representação são re/produzidos o racismo, o etnocentrismo e a discriminação que excluem as identidades das moças consideradas agressivas e sem modos, das alunas negras hostilizadas por serem mulheres não-brancas, dos alunos Felipe que é homossexual e Luiz por ser ribeirinho e, por isso, “Du sítio”, não-urbano, menos civilizado, de Kauê e Kauã, alunos considerados indígenas sem cultura e sem higiene, assim como também da aluna Samara que assume sua identidade transgênero, já que essas são identidades que não se enquadram nessa norma padrão de ser, conforme passo a explicar daqui em diante.

4.2.1 Estratégias do colonialismo: a *colonialidade do ser* e a hegemonia do homem branco-heterossexual-civilizado-cristão-urbano

A colonialidade do ser. Essa é uma das estratégias do colonialismo que vem assegurando a continuidade da dominação cultural, inaugurada com a colonização das Américas por meio da subalternização e inferiorização de homens e mulheres, mestiços/as, indígenas, negros/as, homossexuais e transgêneros. Da colonialidade do ser decorre a aniquilação do Outro, o não-europeu, a partir de uma forma política hegemônica de identidade imposta pelos colonizadores. Mas, para enveredar nas discussões sobre a colonialidade do ser e a hegemonia do homem branco-heterossexual-civilizado-cristão-urbano, é necessário, também, uma breve incursão sobre as colonialidades do poder e do saber, uma vez que elas engendram o “*ser-colonizado*” (MALDONADO-TORRES, 2008).

Retomando as perspectivas formuladas pelos estudos oriundos do grupo Modernidade/colonialidade sobre as relações de poder experienciadas nas Américas, o qual argumenta sobre a existência de um padrão de dominação sustentado pela colonialidade do poder (termo cunhado por Anibal Quijano), é possível analisar e refletir sobre o legado da dominação colonial e as profundas marcas deixadas nos corpos e mentes daqueles que sofreram a ação colonizadora. Uma modalidade de poder de longo prazo inerente ao mundo moderno/colonial, que se mantém viva nas relações sociais, culturais e identitárias estabelecidas entre os sujeitos. Dessa forma, a colonialidade do poder

[...] diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no *lôcus* do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto afirma o próprio imaginário (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

De acordo com os argumentos desses autores, a colonialidade do poder irradia-se atuando sobre as subjetividades e isso não permite transcender os estereótipos e os processos discriminatórios em torno do Outro, que nesta pesquisa referem-se às moças recriminadas por suas ações consideradas masculinas, ao aluno Felipe e à aluna Samara, que assumem identidades sexuais diferentes da norma heterossexual hegemônica, às alunas negras discriminadas em decorrência da cor da pele escura e do cabelo crespo, ao aluno Luiz, que expressa peculiaridades linguísticas inerentes a sua cultura e assim como ocorre com os rapazes Kauê e Kauã que, por serem considerados indígenas pelos colegas, são percebidos como bárbaros, incivilizados e sem cultura, sendo tais representações construções oriundas da feição colonial que tinham e ainda têm o objetivo de manter a hegemonia europeia e inferiorizar essas identidades nas relações culturais. Isso porque as representações de inferioridade e subalternidades penetram no imaginário sociocultural produzindo um efeito favorável à re/produção, também, por parte dos colonizados, das percepções que asseguram a supremacia do europeu.

Outra estratégia do projeto de dominação cultural é a colonialidade do saber que se relaciona com a questão epistemológica e as continuidades de regimes de pensamento colonial por meio da qual se impõe um conhecimento universalizante, que constrói o mundo social tentando unificar os sujeitos e suas identidades em uma grande narrativa. Dessa forma, nega o legado de outros povos como, por exemplo, dos indígenas e africanos por serem considerados povos primitivos, irracionais, sem cultura, desprovidos de razão científica, incapazes de produzir conhecimentos, apenas saberes.

Da colonialidade do saber decorre a marginalização de sistemas de conhecimentos não europeus, a partir de um racismo epistêmico que opera sobre as ciências sociais, competindo para uma forma hegemônica de Ser e, por isso, as identidades que fogem ao padrão normatizado, por serem percebidas como ameaças à manutenção da dominação cultural, são consideradas não legítimas e subalternas, sendo essa a mentalidade coletiva moldada nas subjetividades. A colonialidade do ser, então, sustenta-se por meio da colonialidade do poder e do saber e relaciona-se com a experiência vivida que estabelece a supremacia de uma identidade nacional inventada.

De acordo com Maldonado-Torres (2008, p.89), “A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser.” Portanto, a colonialidade do poder e do saber engendram a *colonialidade do ser*, termo utilizado, inicialmente, por Walter Mignolo, mas, é Maldonado-Torres, quem mais vem ocupando-se dessa nomenclatura para explicar a negação do Outro, de seus valores e dos atributos que torna o Ser humano o Outro, diferente do europeu

e, por isso, inferiorizado, aspecto esse que produz a diferença colonial e a hierarquização. Nesse contexto, é importante destacar mecanismos de domínio que operam sobre as culturas nativas (costumes, conhecimentos, língua, religião, memórias) e dos sujeitos: a racialização e os binarismos; a racialização funciona por meio da lógica binária e produz as diferenças e as alteridades inferiorizadas, enquanto os binarismos operam instituindo “verdades” baseadas em um padrão apresentado como universal, por meio das quais são produzidos estereótipos sobre o Outro não europeu, representando-o negativamente e inferiorizando seus saberes.

Por meio das colonialidades do poder e do saber, o Ser é subjetivado de forma a tomar para si uma representação eurocêntrica e de centro e, por isso, as populações colonizadas são privadas de suas culturas e identidades ao terem essas representações enraizadas nas intersubjetividades, fato que conduz povos latino-americanos a aceitarem uma imagem inventada sobre si. Nas palavras de Quijano (2005, p. 130), “Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida”. A partir desses artifícios foram construídos discursos que falam de um Outro e não com o Outro, aprofundando, assim, hierarquias identitárias, subalternizando conhecimentos locais, provocando uma “surdez hegemônica”, como explica-nos Palermo (2014, p. 137), ao dizer: “Tal operación -propia de la colonialidad del poder- es también verbalizada al señalar que ‘el silencio de los pueblos’ -esa construcción- responde a una “sordera hegemónica indiferente a cualquier demanda o palabra subalterna”.

A forma de compreender e olhar o Outro e a realidade sociocultural, nesses termos, é sempre parcial e deturpada, aspecto propício à regulação e controle da alteridade. A representação cultural e identitária do homem branco-heterossexual-civilizado-cristão-urbano como o Ser padrão mostra-se como estratégia para formar mentalidades que acabam negando outras possibilidades de Ser que não seja essa.

As tensões culturais mapeadas durante a pesquisa são resultantes dessas representações que aprisionam o *ser colonizado* nas assimetrias e binarismos presentes nas relações produzidas pelo sistema-mundo moderno/colonial (colonizador/colonizado, alta/baixa cultura, centro/periferia, cidade/sítio, branco/negro/índigena/mestiço, homem/mulher, superior/inferior, humano/não – humano, civilizado/selvagem), das quais não consegue libertar-se. A partir desse aspecto, volto a Fanon (2008) ao explicar que, tanto a inferiorização quanto o sentimento de superioridade são construções socioculturais impostas na colonização – e não essências humanas – que passam a fazer parte da colonialidade do ser mantida após o período colonial.

Assim, tomando para si essa forma de ser predeterminada, “[...] os seres humanos se tornam prisioneiros das suas próprias criações” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 75), buscando incessantemente unificar culturas e identidades a partir de aspectos que falseiam as imagens que temos de nós e do Outro por serem construções forjadas. O ser, em sua dimensão ontológica é o centro dos investimentos do projeto de dominação. Maldonado-Torres (2008, p.94) arrisca dizer que “A colonialidade do ser sugere que o Ser, de certa maneira, contraria a nossa própria existência”.

Diante desses aspectos, é possível compreender que as atitudes e discursos que inferiorizam e discriminam as identidades dos alunos Felipe, Luiz, Kauê e Kauã, as identidades das moças consideradas não-virtuosas, das alunas negras e da aluna Samara, configuram-se como continuidade dessas representações impregnadas no imaginário das sociedades, subjetivando os sujeitos a pensarem a partir de discursos de “verdades” construídos pelo colonizador, sobre nós. Porém, as tensões que emergem do encontro das diferenças na escola evidenciam que as resistências ao padrão hegemônico de ser e que o coloca sob rasura constituem-se como fronteiras abertas, propícias à desconstrução dessa hegemonia, à constituição de uma outra ética e à construção de relações socioculturais mais humanas e democráticas tanto na escola quanto na sociedade.

Outra estratégia de poder sobre o Outro é a colonialidade do gênero, termo introduzido por Maria Lugones, também integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, que propõe um debate em torno do gênero partindo das ideias de Quijano, por considerá-las cruciais à compreensão das relações de poder implicadas no processo de colonialismo, porém, entendendo-as como muito amplas e incapazes de delinear com precisão de que forma o processo de colonização influi nas relações de gênero e sexualidade até hoje. Assim, Lugones (2007) aprofunda o debate sobre qual sistema de gênero foi constituído pelo colonialismo/modernidade, buscando historicizar o gênero e a heterossexualidade para entender como esses conceitos conformaram-se por meio das condições históricas e das relações de poder. Essa autora defende ainda que, por meio do gênero, tenta-se controlar condutas e modos de ser, invisibilizando mulheres e homens não brancos/as, homossexuais e transgêneros, elementos decisivos na produção da diferença colonial.

A dominação masculina e europeia constitui-se como um eixo crucial, que se funde com a categoria raça, na implementação da colonialidade do poder, sendo ambas fruto dos discursos e conhecimentos produzidos pela modernidade. O homem branco heterossexual, civilizado, cristão e urbano é o arquétipo considerado socialmente legítimo. As mulheres brancas são descritas como frágeis, passivas, de natureza branda e dedicada aos cuidados da

casa e família e as colonizadas e escravizadas, por sua vez, são excluídas do padrão da feminilidade europeia, representadas em termos opostos aos das mulheres brancas, por isso, consideradas agressivas e com uma sexualidade incontrolável.

É a partir desse aspecto racial existente dentro do sistema binário de gênero que Lugones (2007) enfatiza a existência de dois lados do sistema de gênero, o lado claro e o lado escuro, como mencionei anteriormente. O lado claro constrói hegemonicamente as relações entre os gêneros que dizem respeito apenas à vida de homens e mulheres europeus e europeias brancos/as, constituindo a representação moderna/colonial de homens e mulheres.

A pureza sexual e a passividade são características cruciais dessas mulheres, que reproduzem a classe e perpetuam a posição colonial e racial do homem europeu branco. Dessa representação emergente pelas construções inseridas no lado claro do gênero é que o discurso das professoras Márcia e Rosa, sobre a aluna que chama palavrão e “não saber se portar” ao sentar-se; e também do professor Flávio, ao repreender a ação agressiva das alunas no corredor da escola (por considerar suas atitudes masculinas), definem essas alunas como “*moças que não parecem moças*”, “*mal educadas*”, “*sem modos*”, pois suas atitudes não expressam características consideradas válidas pelo lado claro do sistema de gênero que define padrões fixos e universais a serem seguidos por todas as mulheres na sociedade.

O lado escuro do sistema de gênero é extremamente violento, exclui mulheres não-brancas, homossexuais e transgêneros, não reconhece seus corpos como corpos humanos. Esse sistema de gênero destitui os sujeitos colonizados de suas humanidades. Nesse contexto, Lugones (2008) explica que o gênero é um modo subjetivo de dominação atravessado pela interseccionalidade de raça, sexualidade e classe, e propõe um feminismo decolonial, para que seja possível descortinar o processo de ocultação da história das mulheres latino-americanas e a relação saber/poder inerente ao feminismo hegemônico. Isso porque, quando a autora explicita a indiferença em relação às identidades das mulheres não-brancas (negra, indígena, mestiça, cabocla, entre outras), coloca em evidência exclusões constituídas no âmbito do gênero que se interseccionam com outras categorias não problematizadas pelos estudos feministas da modernidade.

O preconceito vivenciado pelo aluno Felipe, por assumir sua homossexualidade; por Samara, que é transgênero; pelas alunas negras, alvos das zombarias e do racismo; assim como pelas mulheres negras e homossexuais na cidade de Abaetetuba, expressa as questões levantadas por Lugones. Essas são identidades que se tornam ameaças à hegemonia colonial eurocêntrica e, por isso, elas foram obscurecidas pelo sistema do gênero, inferiorizadas, por confrontarem e resistirem à norma hegemônica de ser e à homogeneização pretendida nas

relações socioculturais, ponto de partida, segundo a autora, para se tornar visível a diferença colonial e suas dicotomias.

Este legado do colonialismo/colonialidade é compartilhado por meio de práticas, discursos e relações cotidianas, tanto na escola como na cidade, pois, como informei anteriormente, a naturalização do preconceito inserido na identificação “macacada” entre os cidadãos, permite perceber os estereótipos estigmatizantes que permanecem enredados nas relações vivenciadas pelos sujeitos na cidade ao associar as representações identitárias de negros/as como sendo animais, inferiores aos brancos.

Assim como essa, as demais situações narradas ao longo do texto, demonstram a necessidade da decolonialidade do Ser como possibilidade de um caminho diferente de reflexão sobre as questões socioculturais na sociedade global, partindo da relação entre ser, espaço e história. Um olhar voltado às raízes do Ser, uma vez que esses aspectos levam ao consentimento da subalternização da qual nos fala Fanon (2008).

Nesse contexto, abrir nossas mentes para as alteridades que nos constituem e constituem o Outro é uma forma de transcender o pensamento europeu moderno/colonial homogêneo e de centro e enveredar por um caminho diferente dos já trilhados, visando um reencontro com o que somos. Um pensamento fronteiro é o que venho propondo neste trabalho, construído a partir de outras leituras sobre as relações culturais como possibilidade de decolonizar os campos do ser, do saber e do gênero para o diálogo intercultural.

Uma desobediência epistêmica que leve à compreensão de como, historicamente, fomos e somos pensados e representados até hoje, bem como das marcas da colonialidade que carregamos em nós e da qual precisamos nos desprender. Como explica Fanon (2008), é preciso decolonizar as nações, mas também os seres humanos. Para tanto, entender como a colonialidade do Ser opera a partir de suas engrenagens é um importante passo em direção à compreensão das causas da discriminação e do preconceito enraizados nas relações socioculturais ainda hoje. Também ajuda a examinar nossa cumplicidade em relação à manutenção deste projeto, ao assumirmos como nosso, por meio de discursos, práticas e do conhecimento que produzimos e disseminamos, o lugar inventado pelos europeus.

As tensões em torno do gênero, da sexualidade, da etnia, raça e das variações linguísticas, tanto nas relações na escola quanto na cidade, mostram aspectos colonizadores pulsando nas mentes e corpos de muitos sujeitos, mas também mostram a existência de resistências que atravessam as relações estabelecidas e isso ressoa como possibilidade de constituição de outra arte de ser na sociedade, caminho profícuo de re-existências, de fronteiras,

para questionarmos quem somos e o que pensamos de nós com vistas à superação das representações interiorizadas no *ser colonizado*.

Mas, diante do contexto apresentado, é necessário questionar, ainda, o papel da educação formal na manutenção do projeto de dominação cultural a que fomos e estamos submetidos. Segundo Palermo (2014), existe uma pedagogia colonial favorável à homogeneização dos conhecimentos e do Ser, pois ela instala práticas subjetivas autoritárias que cancelam conhecimentos locais e não considera as diferenças. Por meio dessa pedagogia foram ensinadas a língua, em substituição às línguas nativas, consideradas terríveis pelos europeus, como esclarece-nos Palermo (2014), e a religião, aspecto crucial na consolidação do processo de dominação cultural, por tornar possível penetrar no imaginário dos sujeitos e subjetivá-los.

Nesse contexto, também concordo com Palermo (2014, p.131), ao referir que “De allí la necesidad de una perspectiva distinta como un modo de lucha por la constitución de una forma otra de conocimiento”, pois o debate sobre a decolonização do ser decorre, também, da decolonização das práticas pedagógicas e do conhecimento, como alternativa possível para transcender a lógica universal do pensamento moderno/colonial visando superar a permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Essas são exigências culturais e educacionais do século XXI que se impõem à escola básica diante de seu compromisso com a diferença e da necessidade de pensar soluções para as tensões culturais recorrentes em seu contexto, de modo a romper com as barreiras que cerceiam a percepção de que a diferença é parte constitutiva das múltiplas identidades presentes tanto na escola quanto na sociedade. Sobre esse aspecto, passo a refletir a seguir.

4.3 Exigências culturais e educacionais do século XXI

As tensões culturais em torno das identidades de gênero, sexuais, étnicas, raciais e das variações linguísticas, mapeadas durante a etnografia, materializam a necessidade de alternativas para intervir afirmativamente sobre essas tensões culturais existentes na escola básica que brotam em decorrências das resistências.

Lidar e entendê-las são exigências culturais e educacionais do nosso século que pressupõem a construção de um projeto político e epistêmico capaz de transcender as relações binárias, patriarcais, racializadas e eurocêtricas predominantes na sociedade, com o intuito de interrompê-las, reconstruir as genealogias locais e reconhecer o mundo, o conhecimento, a cultura e as identidades daqueles que não se enquadram na cultura europeia.

Nesse contexto, entender a centralidade da cultura e sua dimensão inerente a toda prática social (HALL, 1997), é de fundamental importância para concebê-la sob um viés mais plural e menos eurocêntrico, uma vez que a realidade educacional evoca a urgência em se pensar a educação a partir de ângulos que considerem as diferenças e todas as identidades sem hierarquização. No contexto atual, o jovem-aluno pós-moderno chega à escola

[...] já familiarizado com o ritmo vertiginoso dos acontecimentos e com a curta duração volátil e descartabilidade dos objetos, das experiências, dos desejos, dos sentimentos. Pautam suas vidas pela urgência, rapidez e imediatismo (comida instantânea, conexão com o mundo num clicar de teclado, novas roupas, afetos e estilos a qualquer momento), e reinventam seus eus inspirados em repertórios identitários infinitamente renovados (COSTA, 2010, p. 146).

Essa é a gramática cultural do nosso tempo que vem colocando a escola e os/as professores/as diante de dilemas e descompassos frutos do jogo de interações que borram a norma hegemônica instituída pelo projeto de dominação cultural, uma vez que a cultura escolar ainda tenta reproduzi-la. Conforme refere Candau e Russo (2010, p. 154),

A construção dos estados nacionais no continente latino americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Ressalto esse aspecto porque, historicamente, o mapa do sistema educativo da modernidade, seus conhecimentos e as práticas pedagógicas coloniais retratam esse imperialismo cultural desenhando marginalmente as culturas e as identidades indígenas, negras, de gênero, dos ribeirinhos, de transgênero, dos homossexuais, entre outras, como mostrou a etnografia na escola pesquisada. E, como nos ajuda a entender Walsh (2009), as instituições educacionais também se encarregam de manter e reproduzir um sistema hierárquico de racialização e binarismos que relegam o pensamento e as produções do Sul a um status de “saber”, ou seja, um não-conhecimento já que somente a Europa é capaz de produzi-lo. Esse é o lugar de enunciação onde define-se o que é “conhecimento” e o que é “saber”. Os povos colonizados, sem cultura, sem nacionalidade, a quem falta algo, produzem apenas saberes e, por isso, eles não devem ser considerados segundo a lógica colonial.

A escola, assim, encontra-se atrelada a essa forma de pensamento e, por ainda não ser percebida como instância envolvida nessa teia de relação de cultura e poder colonial, muitos não conseguem enxergar a necessidade de levantarmos questionamentos em torno do como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas na dinâmica do cotidiano escolar, bem como de irmos além da crítica, colocando em prática uma pedagogia decolonial capaz de transcender as representações eurocêntricas, racializadas, patriarcais e binárias que

marcam historicamente as relações socioculturais impedindo a existência de práticas mais humanas e democráticas na escola básica.

Como argumenta Santos (1996, p. 29), a “condição cultural contemporânea mostra só por si a turbulência a que estão a ser sujeitos os mapas culturais que serviram de base aos sistemas educativos modernos”. A meu ver, isso significa dizer que os antigos mapas culturais que serviram de base para os sistemas educativos eurocêntricos estão desintegrando-se e o imperialismo ocidental está desestabilizando-se.

A escola recebe as demandas culturais advindas da sociedade que não mantém uma forma estável, é marcada pela fluidez, por transformações, desestabilidades, construções e desconstruções, imprevisibilidade, não se atendo a um só formato, ao contrário do preconizado pela unicidade do projeto de dominação cultural. Daí decorre uma realidade escolar heterogênea, que se choca e confronta a tentativa de imposição de uma cultura homogênea, como foi possível observar ao longo da etnografia.

As configurações culturais e identitárias inerentes a uma sociedade plural e multiétnica clamam por uma educação para o inconformismo, para a existência de subjetividades que suspeitem dos arquétipos de referências impostos pelos colonizadores e do presente apresentado como natural e para a construção de práticas decoloniais que atuem com a heterogeneidade, legitimem as diferenças e descolonizem o Ser.

Quero enfatizar com isso a importância de construirmos outros significados capazes de estimular práticas pedagógicas não coloniais, como sugere Palermo (2019), e conforme propõe Walsh (2009), que promovam uma crítica decolonial, o diálogo e a troca intercultural entre saberes e sujeitos, para que o trabalho pedagógico possa ser redimensionado na escola básica. Frente à fluidez identitária, que marca seu cotidiano, é preciso interromper os problemas culturais que discriminam, inferiorizam, causam sofrimento e exclusão de muitos sujeitos. Porém, isso pressupõe ações e performances de atuação “a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (ADAMS, 2015, p. 586).

Nesse contexto, ressalto a importância dos/as professores/as assumirem a posição de trabalhadores/as culturais e intelectuais públicos³³ atuando de forma ativa junto a um projeto educativo voltado para a decolonialidade e não-discriminação e isso remete ao imperativo de

³³ Expressão apresentada por Giroux (1997), para expressar uma nova forma de atuação do professor em que se combina reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração.

formação cultural docente. Um projeto que forme sujeitos capazes de discernir os mecanismos ocultos produtores de hierarquias e de superar a colonização cultural a nós imputada.

Materializar esse projeto na escola básica é um desafio a ser enfrentado tanto pela escola quanto pelos/as professores/as, pois, como refere Imbernón (2000, p. 93), “Nós, educadores temos um grande desafio no futuro. Não podemos ser apenas espectadores passivos desse futuro, mas reservar-nos um papel de sujeitos-atores”. Entretanto, parafraseando Candau (2003), não podemos desconsiderar que a escola foi uma das instituições criadas historicamente pela modernidade para difundir a cultura com intuito de oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente foi produzido pela humanidade.

Sendo assim, é a partir dessa base epistemológica que considera a cultura ocidental, racializada, como a mais significativa, que ela tenta dar à igualdade um sentido de homogeneidade. Seu surgimento, portanto, tem estrita relação com a necessidade de os grupos colonizadores legitimarem a supremacia cultural do ocidente estabelecendo uma relação poder-saber-ser/colonial atravessada por assimetrias que convergiram para assegurar a colonização de corpos e mentes.

Transcender essa realidade pressupõe, como refere Palermo (2014, p. 137), “[...] construir un lugar epistémico que incluya las diferencias, que reconozca a los silenciados más allá de los discursos que hablan en su nombre o que hacen del silencio una metáfora poética”. Requer, ainda, compreender a necessidade de questionarmos as matrizes político-sociocultural e epistemológica da escola por meio de uma crítica decolonial a ela e às suas práticas coloniais, pois, segundo Imbernón (2000), o século XXI é uma época fronteira, sendo urgente mudar a cultura da escola e as estruturas educativas de modo que a humanidade seja considerada como ela é: um conglomerado de diferenças, de culturas, etnias, religiões, conhecimentos, experiências.

Nesse sentido, as exigências culturais e educacionais do nosso século reclamam ações construídas a partir de uma outra ética política e epistêmica que permita mapear as tensões culturais na escola básica e intervir nelas. Em tempos de centralidade da cultura, o debate cultural na escola, assim como a formação cultural docente, são aspectos que não podemos prescindir para que possamos imaginar e construir outras configurações sociais possíveis a partir da desconstrução dos discursos hegemônicos representativos de estruturas discriminatórias que desumanizam e desqualificam as identidades não eurocênicas.

Como já referi, as tensões culturais na escola básica remetem ao imperativo de formação cultural para que o/a professor/a possa entender a cultura e as transformações que ela vem sofrendo ao longo dos tempos e considerar os múltiplos mapas identitários dos alunos/as,

incorporando nos processos pedagógico-culturais as demandas, os conhecimentos e todas as identidades, sem distinção, lançando outros olhares sobre a diferença colonial para um re/existir.

Refiro-me à necessidade de uma pedagogia decolonial, como argumenta Candau (2010), capaz de confrontar as atuais assimetrias de poder que utilizam o saber/poder/ser como forma de sujeição consentida. Uma forma de pensar a partir das ruínas da colonização. Uma leitura a contrapelo feita por meio de um olhar sobre os conhecimentos e as subjetividades subalternizadas e excluídas, tendo como referência horizontes epistemológicos outros, que transcendam as perspectivas modernas e permitam constituir outra arte de ser na escola e na sociedade.

Mas, além das questões que venho apresentando ao longo deste texto, ainda é necessário analisar outros aspectos: a conduta dos/as professores/as diante das tensões culturais na escola para, então, acionar a interculturalidade crítica, por considerar que dentro da teorização dos Estudos Decoloniais, ela apresenta significativas contribuições à formação cultural docente, ao constituir-se numa proposta de educação para a alteridade, com vistas a outras formas de atuação capazes de visualizar caminhos outros, por meio de uma pedagogia decolonial, pois, como nos ajuda a pensar Palermo (2014, p. 136), “sería función de la educación formal – en toda su extensión – invertir este estado de situación”. É sobre essas questões que me debruço no IV e último capítulo deste texto.

5 INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO CULTURAL: *OUTRA ARTE DE SER*

Neste capítulo dedicar-me-ei às análises da conduta dos/as professores/as diante das tensões culturais na escola, uma vez que, a partir das tensões recorrentes em seu contexto, é crucial a busca por alternativas para interromper a discriminação e o preconceito em torno das identidades não eurocêntricas. Nesse sentido, aciono a interculturalidade crítica, como ferramenta para pensar a formação docente a partir do ângulo da cultura, com vistas ao redimensionamento do trabalho pedagógico-cultural, pois, como “projeto político, ético e epistêmico, a interculturalidade crítica” (WALSH, 2009) configura-se como potente estratégia social e educativa no sentido de ir mais a fundo na compreensão do compromisso da educação, da escola, e dos/as professores/as com a justiça social.

Isso porque as tensões culturais cotidianas na escola apresentam-se como desafios que vêm exigindo tanto dela quanto dos/as professores/as novas formas de lidar com a cultura e a diferença no contexto contemporâneo, remetendo ao imperativo de Formação Cultural Docente, para que os mesmos possam ter condições de desenvolver outras performances de atuação e desconstruir as “práticas coloniais autoritárias” (PALERMO, 2014), enraizadas na escola básica, que tentam silenciar, invisibilizar, desumanizar e inferiorizar alguns sujeitos, suas culturas, conhecimentos e identidades, naturalizando a discriminação.

Parto do princípio de que, ao serem formados culturalmente, os/as professores/as podem assumir a posição de trabalhadores/as culturais para tornarem-se críticos da cultura, como nos propõe Giroux (1999), com o intuito de confrontar o padrão de poder colonial que fixa formas de ser e viver hegemônicas e decolonizar o pensamento e as práticas pedagógicas para estabelecimento de relações sociais mais justas, humanas e democráticas tanto na escola quanto na sociedade.

5.1 A conduta dos/as professores/as diante das tensões culturais cotidianas

Durante a etnografia, a conduta dos/as professores/as diante das tensões culturais em torno do gênero, da sexualidade da raça-etnia e das diferenças linguísticas cotidianas no contexto escolar, também se tornou foco de atenção na medida em que fui percebendo as dificuldades desse grupo ao lidar com os problemas culturais na escola, levando-o a assumir condutas que convergem para a naturalização da discriminação em relação a essas identidades.

Aula de matemática. O calor na sala de aula deixa os alunos muito mais agitados. Muitos falam ao mesmo tempo. Um rapaz levanta da cadeira e pega a viseira³⁴ cor de rosa de uma aluna e passa a usá-la. Neste momento ouço:

- Tu é fresco?

Todos riem.

Se sentindo intimidado com os risos e a expressão utilizada pelo colega o aluno devolve o objeto expressando vergonha, intimidação e senta-se novamente na cadeira. A professora que está na turma se mostra indiferente à situação, se mantém em silêncio mesmo diante dos risos estrondosos e murmúrios. (Diário de campo, 2018).

Enquanto observava atentamente o que acontecia em sala de aula, um aspecto despertou-me a atenção: a conduta da professora. Diante disso, passei a questionar-me: Por que ela silenciou e não interviu na situação? A ideia de que “*menino usa azul e menina usa rosa*” como característica definidora de masculinidade e feminilidade decorrente da representação binária do gênero que reforça interdições e definem padrões de ser menino e menina considerados “normais” para ambos, emergiu naquele momento. Esse argumento encontro em Souza (2016, p. 37), ao problematizar as interdições construídas culturalmente e incorporadas nas subjetividades dos sujeitos ao longo da construção do corpo nas práticas sociais, dizendo que “[...] se nasce uma “carne” com certa genitália a partir da qual se associa determinados atributos sociais – o uso ou não de certas cores e brinquedos, ser forte ou frágil, poder chorar ou não – os quais vão se inscrevendo e tornando esse um corpo, “de menino” ou de “menina”.

Assim, usar um acessório cor de rosa configurou-se como destituição da masculinidade do rapaz, uma vez que, por meio de práticas socioculturais construiu-se a representação de que rosa é um marcador da feminilidade. Em decorrência desse limite imposto por saberes e “verdades” estereotipadas, a expressão “*tu é fresco?*” foi direcionada ao aluno, seguida dos espalhafatosos risos. Naquele momento, o silêncio e a indiferença da professora diante da atitude dos/as alunos/as fazia ecoar um discurso que reafirmava esse estereótipo.

Por outro lado, considero também que esse silêncio ensurdecido emergiu como consequência da professora não se sentir preparada para lidar com a situação, já que, em outro momento, durante um diálogo sobre as diferenças na escola ela expressou o seguinte:

A gente tem que educar pra respeitar as diferenças, porque a família, infelizmente não faz isso, então, somos nós professores que temos que fazer, até porque a diferença é o que é bonito, é a riqueza da sociedade. Mas, tem situações que são difíceis de lidar, é muita novidade para o professor e se ele não tem formação, tem que buscar, porque nós temos uma demanda muito grande de alunos cada um com suas diferenças e às vezes a gente fica um pouco perdido no meio de tudo isso. (Professora Bethé. Diário de Campo, 2018).

Quando argumenta “*tem situações que são difíceis de lidar*”, a professora demonstra o sentimento de impotência por não se sentir preparada para agenciar e efetivar

³⁴ Tipo de boné que protege e resguarda o rosto.

trincheiras possíveis de subverter a racionalidade hegemônica, posto que tal conduta pressupõe amadurecimento da sensibilidade para não anular as diferenças e considerar a fluidez identitária, ou seja, “ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais”(FLEURI, 2003, p. 23). Penso ser essa uma das condições cruciais para operar sobre as tensões culturais e superar a conduta de indiferença ante o “Outro”.

A dificuldade apontada pela professora Bethe também é evidenciada nos estudos de Lins, Machado e Escoura (2016, p. 64) sobre o gênero, ao referirem que “Muitas vezes, no espaço escolar, profissionais relatam dificuldades em lidar com essas questões e acabam optando por não intervir.” A professora mostra, ainda, uma postura paradoxal nessa situação, pois, embora diga que “*a diferença é o que é bonito, é a riqueza da sociedade*”, mostra-se indiferente diante de um fato concreto de discriminação ante a essa diferença. Entretanto, considero que isso ocorre por ela se sentir, “*um pouco perdida no meio de tudo isso*”, desorientada em meio aos complexos processos de constituição identitárias e modos de ser e viver diversos. Intervir e atuar sobre as tensões culturais na escola vem mostrando-se, a meu ver, um grande desafio aos/as professores/as, pois a escola básica, como informa Fleuri (2003, p. 18),

Tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas.

Sendo assim, é imprescindível a abertura de espaços, no âmbito escolar, para o debate de temas que envolvam as tensões culturais e as negociações relativas às diferenças identitárias para que as formas como elas são percebidas não acentuem ainda mais a discriminação e o preconceito existente na sociedade. Isso porque uma educação que se proponha a atuar de forma ativa com a heterogeneidade precisa considerar as alteridades, dialogar com as diferenças e reconhecê-las como expressão positiva de modo a evitar preconceitos e discriminação entre os sujeitos.

O silenciamento foi outra questão que me levou a refletir sobre a postura adotada pelo professor de matemática durante o episódio de racismo ocorrido com uma aluna negra dentro de sala de aula, conforme narrei no capítulo II.

Silenciar! Conduta que censura, interdita e impede o espaço de diálogo e crítica às imposições coloniais que têm como padrão o homem branco, heterossexual, civilizado, cristão e urbano como esclareci anteriormente. Ainda que não seja uma conduta “intencional”,

considerando que isso decorre pelo fato dos/as professores/as não serem formados para mediar de forma afirmativa as tensões culturais na escola, o silenciamento engendra mecanismos que definem os Outros no espaço escolar a partir de um não dizer em relação às identidades: raciais (negros, indígenas), sexuais (homossexuais e transgênero) e de gênero como mostrou a etnografia.

Mesmo diante das ofensas direcionadas à aluna, pelo colega de turma, o professor manteve-se inerte, apenas posicionou-se quando outro tipo de violência instalou-se: a física. Porém, ainda assim, transferiu ao coordenador pedagógico do turno a responsabilidade de intervir no problema, dizendo que considerava a atitude racista do aluno (que já era uma situação contínua), apenas brincadeira entre colegas e, por isso, que não chegaria a esse ponto.

Assim como na situação anteriormente narrada, a conduta desse professor concorre para acentuar representações que transformam as diferenças em aspectos de inferioridade/superioridade e discriminação, pois a atribuição de narrativas e apelidos depreciativos, ao serem ignoradas, reafirmam estigmas e estereótipos construídos em torno das identidades que se diferenciam da norma do homem branco-heterossexual-civilizado-cristão e urbano.

O discurso implícito na conduta da professora Bethe e do professor de Matemática atua sobre corpos e mentes para conformar uma única forma de ser e, nessa situação específica, para a inferiorização da identidade negra, como nos ajuda a entender Fanon (2008), ao expressar que ser indiferente à existência do racismo é uma maneira de reafirmar a hegemonia do branco sobre o negro. A percepção de atitudes preconceituosas como **brincadeiras** constitui-se um grave problema inserido na educação formal que oculta e naturaliza a discriminação instituída por meio da dominação cultural, a qual precisa ser superada para a existência de processos educativos mais humanos e democráticos.

Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 8) ajudam a entender e refletir sobre a dimensão colonial da educação institucionalizada que leva a escola a cumprir um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, e espaços, impedindo a defesa do direito à diferença, o que gera “a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidam com o referido padrão e, assim, a perda do direito desses coletivos a uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades. ” Nesse sentido, a conduta do professor de matemática materializa a existência de práticas “pedagógicas coloniais” (PARLEMO, 2014) nas quais se inserem formas subjetivas de autoritarismo escolar que desumanizam o Outro, ao se mostrar “indiferente a qualquer demanda o palavra subalterna” (PALERMO, 2014, p. 137). A indiferença dispensada em relação ao preconceito vivenciado tanto pelo rapaz, em

decorrência da cor da viseira, quanto pela aluna negra, hostilizada em sala de aula, representa a polidez superficial que camufla ações e comportamentos discriminatórios.

Omissão, silenciamento e indiferença também foram observadas em relação à homossexualidade de Felipe. Conforme já esclareci no capítulo II, o aluno foi hostilizado durante um desfile por ocasião da Mostra Científica e Cultural da Escola e tanto os/as coordenadores/as quanto os/as professores/as mantiveram-se inertes diante desse fato. Os/as professores/as ao se omitirem reafirmam a conduta hostil dos rapazes e, ainda que de forma velada, terminam concordando com ela porque a representação que margeia suas subjetividades sobre a “natureza” da conduta masculina está baseada na heterossexualidade, levando ao entendimento das atitudes hostis como fatos naturais, não sendo, portanto, um aspecto que mereça atenção. Entretanto, concordo com os argumentos de Macedo e Bartolome (2000, p. 115), de que “como intermediários culturais, devemos ter a coragem e a integridade ética de denunciar todas as tentativas de desumanizar ativamente os estudantes, com os quais ganhamos a vida como professores [as]”.

As vivências cotidianas durante a etnografia, todavia, mostraram outros aspectos que se situam na direção oposta aos argumentos desse autor. Aqui retomo uma situação já apresentada anteriormente que demonstra atitudes desumanas, hostis e discriminatórias, manifestadas na conduta e nos comentários realizados por um professor de sociologia sobre a aluna Samara (trangênero), por ocasião da hora pedagógica da qual eu participava. Mesmo indignada com o que ouvia, naquele momento, mantive-me observando.

Eu acho ridículo quando aquele aluno chega na sala de aula com aquele cabelo e começa a se maquiar pra chamar a atenção; eu logo falo pra ele: se tu continuar fazendo isso aqui na sala vou te colocar pra fora. (Diário de Campo, 2018).

A conduta discriminatória desse mesmo professor foi confirmada pela própria aluna, ao rememorar fatos vivenciados em sala de aula, quando em uma de nossas conversas expressou:

[...] Outra vez, foi quando a gente tava conversando na sala e chamei um palavrão, mas, outros alunos também chamam palavrão e o professor não fala nada, mas, quando eu falei, ele virou pra mim e disse: a próxima vez que tu falar isso tu vai sair da sala. (Samara. Diário de Campo, 2018).

A conduta intencional de ameaçar retirá-la de sala caracteriza maus tratos emocionais, uma vez que a inferioriza, abala sua autoestima, podendo ser, ainda, um fato determinante para o abandono escolar. Maus tratos, de acordo com a Lei 4742/01, são formas de assédio moral; segundo Soares e Duarte (2014, p.24), leva a pessoa a se sentir “[...] totalmente inferiorizada, rejeitada, menosprezada, destruída em sua autoestima, podendo

ocasionar ao agredido, muitas vezes, doenças físicas e psicológicas, e, em casos extremos, o suicídio.”

Dados estatísticos do ministério da saúde, em 2016, mostram 10.575 casos de suicídios registrados no Brasil; destes, 845 foram entre adolescentes na faixa etária de 10 a 19 anos de idades. Entre os jovens de 15 a 29 anos, no período de 2002 a 2014, esse índice cresceu 10% e, entre os anos de 1980 e 2014, o aumento foi de 27,2%, de acordo com os resultados do mapa da violência no Brasil. Entre as causas dos suicídios está o assédio que esses jovens sofrem, manifestado de forma velada, por meio de atitudes preconceituosas, humilhações e constrangimentos ocorridos também no ambiente escolar.

Outras pesquisas realizadas em 2015, pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e intersexos - ABGLT³⁵, também mostram que 73% de jovens identificados como LGBTs dizem ter sofrido agressões verbais na escola, em razão de sua sexualidade ou gênero. Essas informações ajudam-nos a refletir sobre a importância e a urgência de buscarmos alternativas para mudar o quadro de exclusão e sofrimento humano, também presente nas relações cotidianas da escola que, de acordo com Santos (1996, p. 25),

[...] teve e continua a ter destinatários sociais específicos – trabalhadores, mulheres, minorias étnicas e sexuais – cada um deles a seu modo considerado perigoso precisamente porque representa o caos e a solidariedade contra os quais é preciso lutar em nome da ordem e do colonialismo.

Ao expressar: “*eu acho ridículo quando aquele aluno chega na sala de aula com aquele cabelo e começa a se maquiar pra chamar a atenção*”, o professor manifesta suas representações sobre as identidades sexuais que encarnam discursos geradores de sentimentos de desprezo, repulsa e não aceitação da identidade transgênero.

A tentativa de impor a uniformidade identitária pretendida pela escola e pela sociedade culmina com os maus tratos direcionados a ela, a partir de uma conduta que inferioriza sua forma de ser inserida no lado obscuro do sistema-mundo moderno/colonial, por não corresponder aos arquétipos considerados verdadeiros em relação ao gênero, como já nos esclareceu Lugones (2008), e, por isso, não aceitável pelas normas e padrões hegemônicos. Desse aspecto decorre a tentativa de interditar a identidade da aluna, por meio da punição (retirá-la de sala de aula). A colonialidade do gênero baseada na racialização e em binarismos,

³⁵ Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos, organização fundada em 1995, com o objetivo e a missão de promover ações que garantam a cidadania e os direitos humanos de LGBTs, e de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, na qual nenhuma pessoa seja submetida a qualquer forma de discriminação, coerção e violência, em razão de suas orientações sexuais e identidades de gênero.

conduz o professor a percebê-la como “algo negativo com que tem dificuldade de lidar e que é mesmo necessário erradicar” (CORTESÃO; STOER, 2008, p. 198).

Além do silenciamento e condutas que geram desumanidade, há ainda a conduta de perplexidade diante das múltiplas formas de ser e viver na escola. Durante um dos diálogos com a professora Márcia, chamou-me a atenção a expressão manifestada por ela enquanto relatava alguns aspectos sobre sua vivência cotidiana em meio às diferenças.

Hoje o comportamento das meninas mudaram em relação aos meninos, elas dão mais trabalho, algumas são até mais agitadas, parece que são mais atiradas, são mais precoce pra algumas coisas. É incrível como elas enfrentam mais, desafiam até mais que os meninos! (Professora Márcia. Diário de campo, 2018).

Enquanto dialogávamos, em seu semblante brotava uma expressão de perplexidade ante às diferentes possibilidades de ser homem e ser mulher manifestadas por alunos/as. A professora mostrava-se estarecida com a existência de configurações identitárias que burlam a fixidez instituída pelas verdades do sistema-mundo moderno/colonial, que constituem suas representações sobre o gênero. O sistema mundo moderno/colonial, segundo Quijano (2005), refere-se ao núcleo principal do caráter histórico do padrão de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, que forma a parte central do novo padrão mundial de poder constituído a partir da América. Isso porque, conforme esclarece o autor, o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado. A Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas também impôs seu domínio cultural sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim constituía-se, e a seu padrão específico de poder. Da Europa foram atribuídas novas identidades geoculturais e definiu-se o Oriente como categoria para ser o Outro inferior e o Ocidente como superior, a partir de um padrão racista de classificação social universal da população mundial.

Assim, dentro da lógica moderno/colonial, enfrentar, desafiar, ser agitado não são atitudes de moças, mas dos rapazes. Por não seguirem o padrão universal de mulher condizente com a perspectiva racializada, binária e do gênero, da mulher recatada, submissa, dócil, passiva, elas são o problema da escola, causando estranheza, espanto à professora, o que se torna barreira impedidora da compreensão da alteridade do Outro, bem como da positividade das diferenças nas relações sociais, uma vez que entender a alteridade implica acolher as diferenças.

Brincadeira! Essa foi uma expressão recorrente entre os/as professores/as, ao referirem-se às atitudes de discriminação e preconceito existentes nas relações entre os jovens na escola.

Eu não vejo preconceito na escola, considero isso positivo, por que na minha época de estudante eu via muito, até em relação a alunos das ilhas, da zona rural tinha um

pouco de preconceito, mas hoje não, principalmente em relação aos homossexuais, eles se aceitam mais entre colegas, às vezes tem algumas brincadeiras, piadinhas, mas, nada sério. (Professora Márcia. Diário de Campo, 2018).

Eu percebo brincadeiras entre eles, mas não chega a ser um bullying, é uma coisa normal entre eles. Por exemplo, você tem a figura de um homossexual na sala de aula, só citando um exemplo, aí chega um colega e fala assim: - Ah! para com isso seu viado, e o rapaz que ouviu isso rir, aparentemente, não se ofende. Por isso, essa já se tornou uma expressão tão comum que o aluno encara aquilo com certa naturalidade. (Professor Silvio. Diário de Campo, 2018).

Nos diálogos acima é possível perceber que tanto a professora Márcia quanto o professor Silvio demonstram não compreender a dimensão e a gravidade das tensões culturais recorrentes na escola que causam dor e sofrimento a muitos alunos/as. A tranquilidade e naturalidade com que ambos entendem a discriminação e o preconceito como “*brincadeiras*”, “*piadinhas, mas, nada sério*”, ou ainda, como “*uma coisa normal*” entre alunos/as, é uma forma implícita de aceitar a violência³⁶, contra os sujeitos da diferença através de um discurso que a naturaliza, consentindo a permanência de relações socioculturais atravessadas pela exclusão e discriminação provenientes dos binarismos e assimetrias entre seres humanos que desconsideram a humanidade do Outro.

Além disso, as “*brincadeiras, piadinhas, mas, nada sério*” são, na realidade, zombarias e escárnio, uma arma, instituída pela burguesia moderna com caráter hierarquizante, empregada para constranger, destruir um adversário, conforme esclarece-nos Soihet (2005). Uma forma de insulto gracioso que visa à degradação do outro por diversão. Um mecanismo que atua como “[...] um freio para os possíveis desequilíbrios de poder [...]” (SOIEHT, 2005, 592), ou seja, essa forma de aniquilação do Outro, compreendida pelos/as professores/as como “*nada sério*”, exerce efeitos de poder que tentam excluir e hierarquizar modos de ser, estar e viver, a partir de uma compreensão da cultura em termos eurocêntricos.

Entretanto, sendo as diferenças culturais e identitárias parte integrante das relações e dos processos educativos no ambiente escolar, é necessário refletir sobre o tratamento direcionado a essas atitudes e à discriminação que gravitam em torno das identidades, no sentido de não as negar ou naturalizá-las, uma vez que isso concorre para a confirmação da inferiorização instalada pelo poder colonial.

Durante as conversas com Rafael e Luiz, eles também informam sobre a tranquilidade e naturalidade com que alguns/as professores/as agem diante de tensões culturais

³⁶ Castanheira e Ribeiro (2016, p. 185), ao referirem sobre atos de violências recorrentes na escola que passam despercebidos, argumentam que eles não se resumem somente àquilo que nos atinge fisicamente, pois são atos de violência, também o são as ameaças, os insultos e tudo que nos abala e envolve emocionalmente.

em sala de aula. A discriminação em relação aos alunos identificados como “Du sítio” e “índios” foi uma questão apontada por eles.

O professor acha normal, não se importa quando chamam ele de Du sítio, deixa acontecer por que sabe que é brincadeira. As pessoas acham graça, então o professor também leva na brincadeira. (Aluno Rafael. Diário de campo, 2018).

Alguns professores não dizem nada quando me chamam assim [Du sítio], eles não interferem na situação, já sabem que Du sítio sou eu; outros perguntam quem é e dizem para chamar pelo meu nome, mas a maioria não faz isso. (Aluno Luiz. Diário de campo, 2018).

Sendo assim, a naturalização das tensões culturais e da discriminação é um problema que exige enfrentamento para que outras formas de relações socioculturais sejam estabelecidas, pois as atitudes, fruto dos fundamentos e normas racializadas que historicamente inferiorizam as identidades de povos amazônicos, como ribeirinhos/as, indígenas, mestiços/as, caboclos/as, entre outras, ainda predominantes na escola, não são problematizadas.

Entretanto, compreendo isso como um ato não intencional, mas decorrente da falta de formação cultural que ofereça condições aos/as professores/as para mapear as tensões culturais e intervir afirmativamente sobre elas, pois, como refere Munanga (2015, p. 15), “não podemos esquecer que somos fruto de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os processos que permeiam nossa sociedade”.

Esse mesmo autor refere-se também sobre o fato de alguns professores/as, por falta de preparo ou por preconceito neles/as introjetados, não saberem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e de ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, mostrando que isto não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas, de enriquecimento da humanidade de modo geral. Como nos informa Imbernón (2004), a profissão docente pressupõe estar preparado para atuar em contextos complexos e diversificados, que não significa apenas transmissão de conhecimentos, mas, como diz Giroux (1999), abarca também uma dimensão política e cultural a qual considero crucial na desconstrução dos processos de colonialidade e superação da dominação cultural.

Mas, além das questões apresentadas até o momento, outro aspecto também ganha relevância nas análises e reflexões que venho tecendo neste texto. A compreensão do sentido polissêmico da diferença. O diálogo com o professor Pedro permitiu-me perceber a falta de clareza sobre esse sentido, ao referir-se ao modo como pensa e lida com as diferenças nos processos pedagógicos.

Eu penso a diferença da forma mais cidadã possível, eu tento formar o meu alunado para cidadania, então meu direcionamento é tratar todo mundo igual, independente do gênero, da questão da raça e tudo mais. Eu não faço diferenciação, trato todos iguais. (Professor Pedro. Diário de Campo, 2018).

A percepção homogeneizante da diferença expressada por esse professor é outro produto da lógica moderno/colonial que busca fixar uma representação universalizante dos sujeitos e suas identidades e que a escola contemporânea ainda reproduz. A homogeneização constitui-se como estratégia da globalidade imperial para manter a coesão e a opressão dos povos do Sul global e sua intenção final é suprimir as culturas minoritárias do mundo, negando as diferenças. Ao expressar *“eu penso a diferença da forma mais cidadã possível, eu tento formar o meu alunado para cidadania meu direcionamento é tratar todo mundo igual, independente do gênero, da questão da raça e tudo mais”*, o professor Pedro está desconsiderando, negando as diferenças, como pressupõe a *“invenção da cidadania”* (CASTRO-GÓMEZ 2005, p. 81), nos moldes do projeto moderno/colonial que cria um campo de identidades homogêneas em que a *“aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade.”* (CASTRO-GÓMEZ 2005, p.81)

Diante disso, entendo que a desconstrução da compreensão da igualdade como um processo de uniformização implica desvelar as nuances implícitas nos processos de negação da existência do Outro que desqualificam sua voz, suas identidades, seus conhecimentos, sua humanidade. Esse entendimento torna-se crucial se quisermos construir uma releitura das tensões culturais na escola de modo a potencializar espaços alternativos para o diálogo intercultural e a existência de outra ética que possibilite formar Outro Ser, a partir da construção de uma *“Consciência mestiça”* no sentido como sugere Glória Anzaldúa (2005), tornando possível *“reinterpretar a história universalizante, contrapondo-a através de uma ‘nova consciência’ que recusa tanto o identitarismo essencialista quanto o hibridismo hegemônico”* (COSTA; ÁVILA, p. 699).

Isso porque, conforme Anzaldúa (2005, p.707), o futuro depende da quebra de paradigmas, da *“mudança na forma como percebemos a realidade, na forma como nos vemos e nas formas como nos comportamos [...]”*, pois

Nosso papel é o de conectar as pessoas entre si – os/as negros/as com os/as judeus/ias com os/as índios/as com os/as asiáticos/as com os/as brancos/as com os/as extraterrestres. Isto é, transferir ideias e informação de uma cultura para outra. (ANZALDÚA, 2005, p. 712).

Nessa perspectiva a noção de *“Consciência mestiça”*, desenvolvida por essa autora articula-se com a ideia de fronteira que, para Torres (2005), alude às fronteiras de raça, classe,

gênero, orientação sexual e às fronteiras rígidas construídas pelo pensamento binário do Ocidente. Assim, seguindo o pensar de Anzaldúa (1987), esse autor esclarece que,

[...] a transgressão de tais fronteiras, conduz a um entre-lugar, uma terceira margem – ou estado de nepantla, palavra nahuatlé que significa ‘lugar no meio’ –, a partir da qual pode ser construída o que ela denomina consciência mestiça livre da violência gerada pelo binarismo positivista que permeia o pensamento ocidental.

Nesses termos, a fronteira seria um local de fluidez e hibridização possível de evitar as dicotomias e de lidar com as contradições e ambivalências, no sentido de desfazer a construção cultural totalizante. Porém, entendo que desfazê-la pressupõe problematizarmos a educação, pois, como já informou Palermo (2014), existem processos de colonialidades levados a efeito por meio da educação formal, que devem ser percebidos como questões centrais nas análises culturais atuais como um meio de decolonização das práticas e discursos impostos pelo poder colonial que almeja manter essa construção cultural totalizante.

Por outro lado, ainda seguindo os argumentos dessa autora, considero a educação formal, especificamente referindo-me à escola, também uma via fronteira, possível de reverter o “enjaulamento das subjetividades” (PALERMO, 2014), com a restituição de “outras” genealogias sobre os saberes e as identidades, ou seja, dos “não conhecimentos” e dos “não-ditos” da modernidade, de modo a corresponder às diversas racionalidades no cenário do conhecimento e da ontologia do ser, que não tenha como centro de enunciação apenas a Europa, considerando que, como refere Anzaldúa (1987, p. 17, apud, TORRES, 2005, p.724),

a Fronteira está fisicamente presente onde duas ou mais culturas esbarram uma(s) na(s) outra(s), onde pessoas de diferentes raças ocupam um mesmo território, onde as classes subalternas, de baixa, média e alta renda se tocam, onde o espaço entre dois indivíduos se retrai, com a intimidade.

Na escola, as culturas esbarram-se, cruzam-se, retraem-se, assim, esse lugar de fronteiras pode provocar ações orientadas por uma ética da diferença e transcender as atuais práticas educacionais colonizadoras.

Na perspectiva teórica em que essa produção insere-se, diferentemente da construção colonial a que a história de nossa educação formal responde, argumento em favor de um projeto educativo e uma educação decolonial capaz de transcender as fronteiras culturais, questionar os discursos universalizantes que subalternizam excluem e discriminam muitos grupos sociais, principalmente os amazônicos, buscando desprendimentos das amarras da colonialidade para considerar as diferenças na escola e nos processos pedagógicos, haja vista que a “naturalização [da discriminação] é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática que invade e povoa nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais” (CANDAUI, 2012, p. 246).

Tem sala que a gente entra tem uns bem comportadinhos, tem aqueles que falam demais e não produzem muita coisa, aí parece que a balança fica meio desequilibrada. Agente precisa de formação pra esse aspecto, eu sinto falta de formação psicológica para lidar com essas diferenças. (Professora Marcia, Diário de campo, 2018)

Se você não conhece seu aluno, você fica limitado. É necessário esse conhecimento tanto do aspecto físico como do aspecto psicológico do aluno pra lidar com determinadas situações, com o jeito de ser e as atitudes deles. Eu tenho muita dificuldade em lidar com tudo isso. (Professor Silvio. Diário de Campo, 2018).

Os relatos acima emergiram durante um diálogo sobre a diferença na escola, os quais demonstram que, além das condutas que naturalizam as tensões culturais e atribuem um sentido de brincadeira a ela, há ainda a percepção, por parte de professores/as, da diferença como problemas psicológicos. Assumir uma forma de ser não hegemônica, tanto para a professora Márcia quanto para o professor Silvio, é uma questão psicológica e não cultural, isso porque a colonialidade, ao nos levar a aceitar determinados arquétipos culturais e identitários como único padrão legítimo de ser, também nos leva a associar o que foge a esse padrão, à anormalidade, problemas psicológicos a serem tratados e à construção de uma “patologia social” (NEIL FRANCO, 2009, p.81), sobre as diferentes formas de ser.

Inseridos no contexto de multiplicidade e fluidez cultural e identitária que é a escola, os/as professores/as, além de demonstrarem suas limitações para lidar com as diferenças, também expressam seus anseios por formações que lhes possibilitem atuar de forma autônoma e situada nesse contexto.

Eu não me sinto preparado pra discutir sobre isso, precisamos entender porque o aluno pinta o cabelo? Porque existe o bullying? porque o aluno usa tatuagem? É preciso discutir gênero, as crianças que têm deficiência, a questão do negro, e as formações se distanciam disso, eu acredito que elas deveriam avançar nesse sentido. (Professor Flávio. Diário de campo, 2018).

Vivemos em uma sociedade multicultural e diversa e precisamos compreender e debater essas questões na escola, mas falta muita formação para nós nesse sentido, acho que a gente ainda pensa muito só no conteúdo, não se discute a diversidade que tá na escola, falta debater temas mais abrangentes, por que hoje temos muitos desafios na nossa profissão e lidar com esse universo é um deles. (Professor Saulo. Diário de campo 2018).

Atuar de forma situada com a heterogeneidade pressupõe entender e reconhecer as diferenças, como expressa o professor Flávio: “*entender porque o aluno pinta o cabelo? Porque existe o bullying? Porque o aluno usa tatuagem?*”. Lidar com aspectos como esses parece não ser uma tarefa fácil, tanto para ele quanto para o professor Saulo, ao dizer que “*lidar com esse universo*” é um dos muitos desafios da profissão docente, pois, “*ainda se pensa muito só no conteúdo*”, compreendendo a necessidade de debater a multiplicidade na escola. Para a professora Silvana, a realidade escolar e social

É um tempo ímpar que vivemos, vivemos uma reviravolta na sociedade e nós temos que buscar se formar para lidar com essas mudanças, porque a nossa própria formação ao longo da vida foi baseada em uma ideia que não nos ajuda a entender essas transformações culturais atuais. (Professora Silvana. Diário de campo 2018).

Seu ponto de vista, assim como do professor Saulo e Flávio, vai ao encontro dos argumentos de Silva e Rebelo (2017, p. 186), ao referirem que “o estabelecimento desse diálogo e do encontro com o Outro diferente é um grande desafio para os/as professores/as que, na maioria das vezes, são formados para uma educação eurocêntrica.” Assim, compreender a complexidade e a riqueza da heterogeneidade pressupõe transgredir a matriz racializada e binária, que constitui a diferença colonial na modernidade, que tentam incessantemente uniformizar os sujeitos colonizando corpos e mentes.

Como nos ajuda a pensar Palermo (2014), entender os enredos de significados da nossa própria história pode ser um elemento propício ao rompimento da surdez hegemônica das práticas coloniais e a efetivação de práticas decoloniais com o intuito de criar condições outras de ser, estar, viver e se relacionar culturalmente na escola e na sociedade. Isso porque,

[...] as lutas por justiça social e por construção de uma sociedade plural, democrática, requerem a compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderno-colonial, bem como a problematização dos processos de subalternização e racialização inerentes à constituição do sistema-mundo atual [...] implica rever criticamente o imaginário produzido no processo civilizatório sustentado pelas culturas hegemônicas globalizadas. (FLEURI, 2014, p. 98)

Considerar a multiplicidade cultural e identitária dos povos latino-americanos, principalmente, dos amazônicos, contexto em que a escola pesquisada insere-se, requer, além de descortinar a nuances implícitas nos processos históricos vivenciados por esses povos, perceber a relação existente entre a colonialidade e a educação, pois o fato dos/as professores/as considerarem como **brincadeiras** as zombarias que caracterizam práticas de discriminação, naturalizando as tensões culturais, relaciona-se com a formação tecnicista e instrumental que eles recebem, as quais são direcionadas apenas ao repasse dos conteúdos e por isso não os formam para que possam se munir dessas experiências culturais tensionadoras, cruzar as fronteiras da matriz de poder colonial que aciona a racialização como forma de sujeição do Outro, limitando e, por vezes, amputando as possibilidades de superação da dominação cultural.

Candau (2003) problematiza esse caráter instrumental da formação continuada de professores/as, argumentando sobre a importância de buscarmos uma renovação da mesma de modo a vislumbrar novos caminhos e avanços em relação ao trabalho com as diferenças. Segundo essa autora, embora os/as professores/as recebam formações, elas são quase sempre voltadas para uma perspectiva clássica, com ênfase na “reciclagem” que não consegue responder às necessidades e problemas enfrentados hoje pela escola e seus/as professores/as.

A formação técnica/instrumental busca somente voltar e atualizar a formação inicial recebida por eles/as, privilegiando como *locus* a universidade e outros espaços articulados a ela. Nesse contexto, é importante considerar, ainda, o fato de a formação inicial por eles/as recebidas na Universidade, pouco ter possibilitado a gama de conhecimentos necessários à compreensão das questões culturais inerentes aos processos pedagógicos na escola, em decorrência de se dar de forma desarticulada ao contexto escolar.

Assim, segundo os pressupostos da formação inicial, esse tipo de formação continuada foca apenas nos aspectos didáticos-pedagógicos, não busca discutir os problemas culturais presentes na sociedade e na escola básica, apresentando uma dicotomia entre teoria e prática. E, de acordo com Candau (2003, p. 64), a formação continuada de professores/as,

[...] não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 2003, p. 64).

Refiro-me a essas questões porque os/as professores/as manifestam angústias e um sentido de impotência por não saberem lidar com as questões culturais cotidianas que emergem em decorrência das diferenças culturais e identitárias dos/as alunos/as, como demonstrou o professor Flávio, ao expressar não se sentir preparado para discutir sobre gênero, sobre a questão do negro, sobre o uso das tatuagens, entre outras questões. Esse aspecto também é reafirmado na narrativa da professora Silvana ao destacar o seguinte:

A própria formação que nós recebemos ao longo de toda a vida foi baseada em uma compreensão diferente, bem tradicional, que dificulta entender as transformações culturais atuais. (Professora Silvana. Diário de campo, 2018).

No mesmo sentido dos argumentos de Candau, Tardif (2011) também problematiza a perspectiva tradicional de formação de professores/as, considerando ser “[...] exatamente essa concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões de formação de professores [...], vistos como aplicadores dos conhecimentos [...]”. Concordando com Candau (2014), também entendo que não podemos desvincular a formação de professores/as do contexto sociocultural que estamos imersos, das problemáticas e desafios concretos que emergem no cotidiano escolar, como os apresentados ao longo desta pesquisa, os quais interpelam a escola e os professores/as e cujas respostas

[...] já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades. (CANDAU, 2014 p. 34).

Em oposição à perspectiva clássica ou tradicional, Candau (2003) informa a existência de perspectivas mais contemporâneas, que partem dos pressupostos da autoformação

na vivência cotidiana a partir da prática reflexiva. Nessa perspectiva os pressupostos da formação continuada consideram a escola como *lócus* de formação, partindo da compreensão de que é no cotidiano que os/as professores/as constituem os saberes docentes que provêm das experiências vividas, refletem sobre eles e sobre o fazer pedagógico e vão construindo autonomia ao longo das etapas do desenvolvimento profissional que não são lineares nem homogêneas.

Entretanto, embora essa nova forma de conceber a formação continuada tenha apresentado avanços significativos que permitiram outros olhares e aberturas de caminhos distintos, ao considerar a escola como *locus* de formação, os saberes docentes e as diferentes etapas da vida profissional do/a professor/as, Candau (2003) chamam a atenção para algumas questões que precisam ser problematizadas, uma delas é o fato dessa perspectiva privilegiar aspectos psicossociais e a focalizar realidades micro, intra-escolar, secundarizando ou desconsiderando os aspectos inerentes aos contextos mais amplos que se relacionam e perpassam a atuação docente.

Outra questão por ela destacada como sendo ainda mais grave, diz respeito a quase ausência de inter-relação entre a cultura escolar e o universo cultural dos diferentes sujeitos presentes na escola e de não incorporar a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica, ou seja, o debate cultural na escola é ignorado. Nas palavras de Candau (2003, p. 238), “[...] as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente. ”

Ainda segundo Candau (2003), para que possamos trilhar outros caminhos no sentido de uma renovação da formação continuada de professores/as com o intuito de buscarmos alternativas de intervenção nos problemas concretos da escola, torna-se crucial o conhecimento dos processos culturais presentes na nossa sociedade. Concordando com ela, defendo a perspectiva de que é um imperativo formá-los/as de modo a fortalecê-los/as político e culturalmente para que possam atuar como trabalhadores culturais no sentido da constituição de outras identidades, de outro Ser.

Diante do espírito dos novos tempos que reverbera o arco-íris da diferença na escola básica, torna-se imprescindível o debate cultural, estimulando mudanças de condutas dos/as professores/as, de modo a romper com as práticas coloniais homogeneizadoras, confrontando as assimetrias de saber/poder existentes, para a instalação de realidades educativas em que a diferença constitua-se como base enriquecedora dos processos pedagógicos-culturais, a partir de uma relação dialógica e de inter-relação e crescimento entre sujeitos de diferentes culturas, conhecimentos e identidades, ou seja, a partir de um projeto de educação decolonial que permita

compreender representações inventadas sobre nós, as quais assumimos como nossas e compartilhamos por meio de discursos e práticas cotidianas.

Como refere Gomes (2005, p.147),

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifesta na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Tanto a conduta dos/as professores/as diante das tensões culturais, quanto as conversações realizadas com esse grupo, mostram processos sutis que deslegitimam e não consideram as identidades de gênero, sexuais negra, indígena, transgênero e ribeirinha por não se inserirem no rol fixado pelo padrão europeu de Ser e, por isso, seguem a lógica colonial autoritária buscando a homogeneização na escola por ainda estarem visivelmente atrelados/as a essa perspectiva hegemônica.

Assim, pensar a formação de professores/as para além da atualização didático-pedagógica, a partir de um viés cultural como venho propondo, é uma necessidade no sentido de maior clareza sobre a relação entre escola e cultura e as tensões culturais existentes nela. Para que os professores/as possam ter condições de mediar o diálogo intercultural, contestar e desconstruir essa lógica que sustenta as estruturas das matrizes coloniais por meio da colonialidade do ser, é crucial formá-los/as para enfrentar esse desafio.

A multiplicidade cultural e identitária existente na sociedade requer, efetivamente, a construção de outras formas de atuação de modo a incluir povos, culturas, conhecimentos e identidades silenciadas e excluídas pelo processo de violência cultural sofrido nas Américas. Como afirma Darcy Ribeiro (1995), ao se referir à multiplicidade cultural do povo brasileiro, trata-se, hoje, de “reinventar o Brasil” a partir da riqueza da mestiçagem resultante da multiplicidade de povos que estão em sua origem. O mesmo ocorre com a educação e a escola; é preciso, como já anunciei em outro momento, reinventá-la, rever o imaginário re/produzido por ela, promover a decolonialidade das suas estruturas e práticas, democratizá-la profundamente para que possa assumir de fato o compromisso com a justiça social: a formação cultural docente faz parte desse esforço.

Considerando, ainda, conforme argumenta Quijano (2005), que é por meio da colonialidade que se torna possível manter a lógica de relações de poder colonial que subalterniza saberes, culturas, identidades, línguas e modos de ser e viver, como parte integrante do projeto da modernidade, precisamos compreender os mecanismos inerentes a esse padrão de

poder e sua atuação como uma dimensão simbólica do colonialismo construída para naturalizar as relações de dominação cultural e produzir subjetividades subalternizadas.

A partir dessa compreensão tornar-se-á mais fácil desconstruir a estrutura de sustentação desse padrão de poder colonial: a racialização, os binarismos e o eurocentrismo, na qual também se insere o gênero, os quais, como já esclareci, atuando de forma intersubjetiva, permitiram articular todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ocidental. Nas palavras de Quijano (2005, p. 121) “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento”.

Inserida nesse contexto de domínio colonial, o caráter disciplinar e colonizador da escola e das práticas pedagógicas foram e ainda são determinantes na constituição de mentes e corpos de subalternidades como nos permite analisar Castro-Gómez (2007), que problematiza a colonização das ciências sociais e do conhecimento. Esse autor esclarece a existência de fronteiras epistêmicas definidoras de dois modelos de conhecimentos distintos: o legítimo, útil e o não legítimo, folclórico, ou seja, “la doxa y la episte, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de ‘validez científica’), y el conocimiento ilegítimo” (CASTRO-GÓMEZ 2007, p. 81). Ainda segundo Castro-Gómez (2005, p. 81),

A matriz prática que dará origem ao surgimento das ciências sociais é a necessidade de ‘ajustar’ a vida dos homens ao sistema de produção. Toda as políticas e instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo jurídico da ‘modernização’, ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho. A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento.

Por meio do conhecimento, foi possível constituir as subjetividades necessárias à continuidade da colonização e seu processo de dominação global. Sendo assim, é necessário questionar seu lugar de enunciação e as representações que ele re/produz, visando transcender as fronteiras epistêmicas para a existência de outra ética da diferença. A interculturalidade crítica nesse contexto, constitui-se como ponte estratégica social e educativa capaz de decolonizar o conhecimento, como sugere Castro-Gómez (2007), e as práticas pedagógicas no sentido que propõe Palermo (2014), reivindicando epistemes diversas (indígenas, mestiças, africana, entre outras), enunciadas dos diferentes contextos.

É diante das questões tratadas até aqui, que agora coloco em discussão a interculturalidade e a formação cultural docente para outra arte de Ser na escola e na sociedade,

pois os/as professores/as também expressam mentes colonizadas e, por isso, reproduzem e confirmam representações racializadas, eurocêntricas e binárias.

5.2 Interculturalidade, formação cultural docente para outra arte de ser

As tensões culturais recorrentes no cotidiano da escola evidenciam o caráter conflitivo das relações socioculturais no campo de luta pela imposição de verdades dentro do sistema-mundo moderno-colonial em que a matriz hegemônica orientada pela cultura europeia, considerada padrão universal, tenta inferiorizar e excluir as diferenças que se mostram resistentes a ela. Disso decorre a necessidade de formação cultural docente, como meio de instrumentalizar os/as professores/as para atuarem como críticos culturais por meio de condutas que permitam abarcar as múltiplas identidades acolhendo as diferenças.

Nesse contexto, entre as muitas formas de pensar a formação cultural docente, a interculturalidade levanta-se como potente ferramenta para o desenvolvimento de outras formas de relações que deem conta dos complexos processos culturais e identitários existentes, principalmente, na América Latina, como uma forma de intervinculação de culturas, conhecimentos, sujeitos e suas identidades para a constituição de outra ética e outra arte de ser.

De acordo com Fleuri (2003, p. 22-23),

A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, construídas de campos identitários em termos de etnias, de geração, de gênero, de ação social.

Seguindo na mesma direção dos argumentos de Fleuri, Musbergue e Silva (2018) referem que a interculturalidade apresenta-se como caminho distinto do trilhado pela modernidade eurocêntrica, por estar orientado a um pensamento “outro”, a partir de um lugar “outro”.

Porém, o termo interculturalidade remete-nos a uma série de perspectivas as quais vão tomando forma de acordo com o contexto onde ela se apresenta. Isso porque,

o adjetivo intercultural tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas diversas incongruentes entre si, havendo quem o reduza ao significado de relação entre grupos folclóricos; há quem amplie o conceito de interculturalidade de modo a compreender o diferente que caracteriza a singularidades e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há quem considere interculturalidade sinônimo de mestiçagem. (FLEURI, 2003, p. 17).

Assim como esse autor, Walsh (2009) também informa que a interculturalidade desde os anos 90 tem constituído-se como um tema da moda, sendo explorada por meio de

múltiplos sentidos e interesses sociopolíticos, tanto nas políticas públicas quanto nas reformas educativas e constitucionais, tornando-se um importante eixo na esfera nacional-institucional e também em âmbito inter/transnacional. Assim, para iniciar o debate sobre a interculturalidade em interface com a formação cultural docente, é importante esclarecer de qual ponto de vista venho situando-me para as análises e reflexões aqui realizadas.

Walsh (2009) ajuda a entender alguns desses sentidos da interculturalidade, tendo em vista que algumas perspectivas mostram-se agregadas ao padrão epistêmico colonial mantenedor da hegemonia europeia, destacando três perspectivas: a interculturalidade relacional, a funcional, e a crítica, sendo essa última o solo em que me movimento para mergulhar nas questões educacionais e na formação cultural docente.

A perspectiva relacional faz referência aos intercâmbios entre culturas e sujeitos socioculturais, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, as quais podem ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade. Nessa interpretação, a interculturalidade é entendida como algo já existente na América Latina em decorrência do contato e da relação que sempre houve entre povos indígenas, afrodescendentes e europeus, evidenciado por meio da mestiçagem, do sincretismo e da transculturação³⁷, partes inerentes à história latino-americana (WALSH, 2009).

Entretanto, segundo a autora, o fato dessa perspectiva ocultar ou minimizar a conflitividade e os contextos assimétricos de poder, dominação e colonialidade contínua, sinaliza seu caráter problemático, já que tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais, desconsiderando as estruturas da sociedade - sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas – constitutivas da diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade. Desse modo, o argumento de Walsh (2009) direciona-se no sentido da necessidade de problematizar a interculturalidade relacional e ampliá-la, considerando seus usos, intencionalidades e implicações sociopolíticas.

Uma outra perspectiva é a denominada de funcional, que encontra fundamentos no filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Walsh (2009) informa que na interculturalidade funcional é possível perceber avanços, ao considerar e reconhecer as diferenças culturais, porém, ainda assim, não consegue abarcar a complexidade das relações culturais e identitárias, pois busca incluir as diferenças no interior da estrutura social estabelecida, porém sem chegar

³⁷ O termo transcultural faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados “traços universais” aos “valores permanentes” nas diferentes culturas, ou seja, a perspectiva transcultural identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que essas culturas interajam entre si. (FLEURI, 1999, p. 279).

a questionar as causas das assimetrias e desigualdades decorrentes do jogo sociopolítico e cultural vigente, marcado pela lógica neoliberal excludente. Ela almeja apenas a convivência “assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica.” (CANDAU, 2012, p. 244). Em decorrência disso, a interculturalidade funcional assume a diferença a partir de uma lógica que não afeta os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural mantenedores das desigualdades, orientando-se apenas para “diminuir as áreas de tensão e conflito entre diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio identitárias” (CANDAU, 2012, p. 244).

A terceira perspectiva é a interculturalidade crítica, assumida por Walsh (2009), que parte do entendimento dessa como fundamento de uma pedagogia decolonial e prática política estratégica em construção, por ser assumida como processo em permanente relação e negociação, no sentido de alcançar legitimidade, simetria, equidade e igualdade entre sujeitos e identidades, não sendo, portanto, um projeto que busca apenas incorporar a diferença dentro da matriz colonial de poder, mas um projeto político, social, ético e epistêmico, como já referi em outro momento.

Ela parte do questionamento sobre as diferenças e desigualdades construídas entre diferentes grupos socioculturais ao longo da história (étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outros), ou seja, do problema estrutural do sistema/mundo moderno-colonial, do reconhecimento de que a diferença constrói-se dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializada e hierarquizada, com os brancos e “branqueados” em posições de superioridade e os povos indígenas e afrodescendentes de inferioridade (WALSH, 2009), apontando, assim, para a “construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais [...]” (CANDAU, 2012, p. 244).

Nesse contexto, a interculturalidade crítica passa a ser entendida como ferramenta, processo e projeto oriundo de demanda subalternizada, apontando, diferentemente da perspectiva funcional, em direção às mudanças nas estruturas, instituições e relações sociais, com vistas à construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas, (WALSH, 2009). Como projeto político, social, ético e epistêmico, busca a construção de um imaginário diferente da sociedade com a recuperação dos “não – conhecimentos” e do fortalecimento deles como epistemologias (WALSH, 2007), para a legitimação dos “não-ditos” da modernidade, já que, de acordo com Quijano (2005), por meio do conhecimento as identidades originais são reprimidas e marcadas pela subordinação, subalternização e exclusão, ou seja, como “não-ser”.

Assim, o projeto político da interculturalidade parte da necessidade de implodir epistemologicamente os conhecimentos hegemônicos, intervindo para provocar uma nova ordem epistêmica e decolonizar as subjetividades. Ainda segundo Walsh (2011, p. 10-11 apud CANDAU, 2012, p. 52), essa constitui-se como

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma meta a alcançar.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica ainda não existe de fato, é um processo em construção e parte das demandas de pessoas que sofreram uma história de subalternização como os povos da Amazônia. Sua relevância consolida-se por colocar em questão o processo de racialização e o sistema de colonização existente nas práticas sociais que marginalizam, silenciam e inferiorizam as identidades não eurocêntricas, buscando promover o diálogo entre diferentes conhecimentos e culturas. Caminhando no sentido da construção de processos coletivos voltados à projetos de vida e de sociedades “outras”, coloca em questão a geopolítica do conhecimento que, segundo Oliveira e Candau (2010, p.23), é uma das estratégias construída pela modernidade para firmar verdades universais, silenciando e invisibilizando formas de saber não ocidentais e, por isso, considerados hegemonicamente como “não-conhecimentos”.

Seguindo esse mesmo pensar, Santos (2008) também questiona a universalidade atribuída aos conhecimentos científicos da modernidade, por entender os provenientes do cotidiano dos grupos sociais não menos importantes ou válidos. Segundo ele, isso torna possível a construção de uma racionalidade diferente da hegemônica, a partir de outras racionalidades que se deixem penetrar pelos múltiplos conhecimentos de forma não hierárquica como meio de enriquecer o mundo. Nessa direção, a interculturalidade crítica trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem desse debate.

Esse mesmo argumento de Santos é encontrado em Fleuri (2014, p.103), ao dizer que,

Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da ‘universalidade’ das ‘ciências’ e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas.

Pensada dessa maneira, a interculturalidade crítica não é simplesmente um projeto da diferença em si, pois mostra-se como prática de re-existência (WALSH, 2009), em direção a um agenciamento “outro” de con-vivência, por partir do problema estrutural-colonial-racial e

se dirigir à construção de condições socioculturais radicalmente distintas em que também se cruzam o saber e o ser.

Na América Latina, em termos educacionais, a interculturalidade tem como origem a educação escolar indígena, com um significativo volume de produções de estudiosos/as e pesquisadores/as latino-americanos/as em torno dessa perspectiva, principalmente, nos países de colonização espanhola. No Brasil, o tema da interculturalidade começa a desenvolver-se a partir da constituição de 1988, que reconhece a especificidade cultural de populações pertencentes aos grupos indígenas e quilombolas, passando a ganhar relevância substancial com o desenvolvimento das políticas de afirmação voltadas para as minorias étnicas na década de 90, principalmente, quando a pluralidade cultural passou a ser considerada como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e com a elaboração do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas.

Assim, a interculturalidade vem configurando-se como uma proposta de educação para a alteridade, propondo o reencontro com aquilo que somos a partir das diferentes etnias que compõem o mapa cultural latino-americano, ao estruturar importantes questionamentos em torno de discursos e práticas eurocêntricas voltadas à homogeneização dentro dos processos educativos, colocando em evidência as diferenças como parte constituinte de uma educação capaz de estimular a desconstrução das colonialidades do poder, do saber, do ser e de gênero.

Concordo com os argumentos de Walsh (2009 apud Candau, 2010, p. 164), de que

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Nesse contexto, situo a discussão sobre a formação cultural docente, por essa perspectiva apresentar importantes contribuições no sentido de percebermos a relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas, para um reinventar da escola básica por meio de um projeto educativo que se constitua como decolonial. E, sendo a interculturalidade, como esclareceu-nos Walsh (2009), uma estratégia ética, política e epistêmica, é crucial buscarmos alternativas para que seja possível colocá-la em prática de modo a desvelar o etnocentrismo predominante nas relações socioculturais, por meio de ferramentas capazes de tornar visíveis e legítimas distintas formas de saber e de ser sem hierarquias.

Para tanto, a formação cultural docente mostra-se como possibilidade e estratégia a ser efetivada, capaz de permitir aos/as professores/as questionar as atuais estruturas e

assimetrias de poder colonial que se mantêm vivas na sociedade e na educação por meio da compreensão de que

As identidades e as posições políticas não se conformam a binarismos, sendo essencialmente híbridas, sincréticas, não puras; os ‘efeitos de fronteira’ são construídos discursivamente; a proliferação de histórias e temporalidades dos alunos e alunas deve ser considerada, [...] desafiando congelamentos identitários e discursos preconceituosos contra aquele percebido como ‘diferente’ (CANEN; XAVIER, 2011, p. 644).

Isso porque, como mostrou a etnografia, a escola, por meio de seus múltiplos artefatos e mecanismos pedagógicos, fixam normas consideradas adequadas de ser, viver e estar, que subjetivam os sujeitos a partir de representações culturais que tensionam as relações em torno das identidade de gênero, sexuais, raciais, e das diferenças linguísticas resistentes à essas normas e, sem problematizar a naturalização dos estereótipos e do preconceito que inferiorizam essas identidades não eurocêntricas, a colonialidade vai reproduzindo-se. Assim, a interculturalidade em interface com a formação cultural oportuniza a construção de “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades” (CANDAU, 2008, p. 52) e aponta possibilidades para o reconhecimento de outras formas de ser e viver fundamentadas na inerente diversidade da vida, do mundo e dos conhecimentos e na cooperação mútua em oposição à exclusão e desumanização.

Nesse sentido, a formação cultural docente constitui-se como um imperativo para que seja possível problematizar os entendimentos a respeito das relações socioculturais discriminatórias, instrumentalizando professores/as a reverem criticamente o imaginário individual e coletivo produzido a partir da educação formal. Isso porque, por meio de estratégias interculturais, é possível constituir ações decoloniais propícias à superação da lógica moderna hegemônica de classificação do mundo, dos sujeitos e estimular as resistências que se manifestam no cotidiano escolar e a existência de ações desestabilizadoras das verdades fixadas pelo sistema mundo moderno-colonial com a releitura dos construtos que moldaram e ainda moldam as subjetividades e as representações forjadas de nós e dos outros.

Refiro-me à compreensão da dimensão do compromisso ético, político e cultural da atuação dos/as professores/as para a construção de um “pensamento liminar”³⁸ (MIGNOLO, 2003, p. 11) capaz de transcender o colonialismo interno com intuito de transcender a

³⁸ O pensamento liminar abrange um mundo de histórias locais e suscita inéditas articulações da diferença cultural/alteridade que têm a “diversalidade como projeto universal” (MIGNOLO, 2003, p. 420). O pensamento liminar, então, desafia os postulados da colonialidade, que colonizaram o saber, o poder e o ser. Implica em resgatar o acúmulo de saberes que desde a ocupação das Américas foram silenciados pelos colonizadores.

racialização e os binarismos da modernidade e de considerar o mundo a partir de nossas próprias epistemes.

Santamarina (2019), ao se referir à formação dos/as professores/as dos diversos níveis escolares, argumenta em torno da necessidade de se pensar em fronteiras, deslocamentos, desconstruções e diálogos para enxergar potências nas diferenças, pois, como sugere essa autora, sem o reordenamento da geopolítica do conhecimento, as práticas educativas formais observadas no Brasil recusam-se ao enfrentamento dos silenciamentos das diferenças e reforçam a lógica excludente que elege a pretensa superioridade. Nesse sentido, Santamarina convoca todo educador e educadora a iluminar a diferença por outros pontos de vista, com repertórios variados, produzindo alternativas capazes de “desbancar” a primazia da cultura eurocêntrica para que outras formas de ser possam ser consideradas igualmente válidas.

Candau (2014, p. 39), ao se referir à atuação dos/as professores/as, destaca a existência de um daltonismo cultural inerente a ela argumentando que,

mesmo quando estes são conscientes das diferenças culturais presentes na sua sala de aula, tendo presente a dificuldade de lidar com as diferenças, consideram que a maneira mais adequada de agir seja centrar-se predominantemente no grupo considerado padrão.

Esse daltonismo cultural é materializado na conduta dos/as professores/as, pois, apesar de reconhecerem a existência das diferenças, não se sentem preparados para lidar com a multiplicidade e, com isso, tendem a reproduzir o padrão cultural e identitário hegemônico, por meio de suas ações, condutas e discursos. Dessa forma, diante das tensões culturais cotidianas no ambiente escolar, a formação cultural docente vislumbra a possibilidades de “trabalhar o *cruzamento de culturas* presente na escola” (CANDAU, 2014, p. 40), pois, como agentes culturais e intelectuais críticos da cultura, os/as professores/as precisam ser formados/as para a empreitada de uma educação decolonial de combate aos mecanismos de discriminação e inferiorização das identidades transgênero, homossexuais, de gênero, raciais, das diferenças linguísticas, entre outras, permitindo as/aos estudantes compreender nossos enraizamentos culturais, os processos de hibridização, de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, colocando no centro das discussões as assimetrias saber/poder entre os diferentes grupos, para que outras subjetividades emergjam.

Isso porque o fato de os/as professores/as não intervirem nas tensões culturais existentes no cotidiano escolar materializa a grave lacuna em suas formações, tanto inicial como continuada que, por serem predominantemente técnicas, impedem a existência de condutas capazes de transcender as amarras do modelo cultural hegemônico e eurocêntrico, o que também não permite formar os/as estudantes para cruzarem as fronteiras do pensamento

hegemônico do sistema mundo-moderno-colonial e superar o preconceito e a discriminação que ferem a alma de muitos/as alunos/as como mostraram as vivências na escola.

A partir das fronteiras culturais em que os sujeitos posicionam-se, é possível emergir um pensamento Outro como projeto decolonial e como resposta epistêmica daqueles que foram subalternizados pelo projeto colonial-moderno e o estabelecimento de relações sociais mais humanas conforme nos propõe a interculturalidade crítica. A formação cultural para outra arte de ser seria, assim, parte do esforço em estabelecer um diálogo intercultural como forma de superação do patriarcalismo, do racismo, dos binarismos e do sexismo ainda predominantes em nossa sociedade e nas relações culturais na escola.

Nesse sentido, a outra arte de ser pressupõe a constituição de pensamentos e subjetividades que reconheçam como legítimos outros modos de ser que não sejam apenas o definido pela norma hegemônica, do homem-branco-heterossexual-civilizado-cristão-urbano, ou seja, diz respeito a outras formas de pensamentos, outras mentalidades a partir de uma outra ética que afirme a política do lugar e a interculturalidade como meios para superação da colonização de corpos e mentes que desumaniza e atribui um sentido negativo e/ou inferior à existência das identidades e sujeitos não eurocêtricos.

Conforme Walsh (2009, 2007) ajuda-nos a entender, a outra arte de ser diz respeito a um projeto de re/existência e de vida. Porém, esse processo pressupõe formar os/as professores/as culturalmente para efetivação de uma pedagogia decolonial, capaz de contrapor-se e desconstruir as estruturas sociais, políticas, culturais e epistêmicas da colonialidade, permitindo aos alunos e alunas na escola cruzarem fronteiras, que não são apenas físicas, mas, principalmente, subjetivas e imaginárias.

Ao cruzar as fronteiras físicas e imaginárias da modernidade, outras subjetividades podem se constituir e romper com a colonialidade do ser predominante. Mas, o estabelecimento de subjetividade que entenda os complexos processos culturais e identitários existentes na sociedade e que transcendam a herança ainda viva do colonialismo, pressupõe, como destaca Candau (2008), a construção de práticas educativas em que a questão da diferença e da interculturalidade se façam cada vez mais presentes, tendo em vista o caráter homogeneizador da cultura escolar.

Assim, é preciso, “dilatam nossa capacidade de assumir as diferenças e trabalhá-las” (CANDAU, 2008, p. 25), para que o direito a uma educação voltada à multiplicidade possa ser efetivada de fato. Refiro-me a assumir o compromisso com o enfrentamento dos processos discriminatórios e de exclusão educacional/social imputados aos povos, culturas, saberes e identidades historicamente inferiorizadas.

Nesse cenário, é preciso permitir aos/as professores/as abraçar esse compromisso, subsidiando-os/as por meio da formação cultural, para realizarem o processo de reflexão sobre suas próprias ações e condutas diante das experiências concretas por eles/as vividas, tornando possível o entendimento sobre a posição de sujeitos que assumem, na relação formativa com o “Outro”, e o desvelar da subjetividade que os constituem em face às subjetividades a serem formadas a partir de suas percepções culturais.

Dito de outro modo, a formação cultural caracteriza-se como estratégia para colocar em prática uma educação decolonial, com instalação de condutas que, seguindo o pensar de Walsh (2014), não sejam indiferentes às realidades e histórias vividas dos povos e dos sujeitos e suas identidades, mas, parte integrante das lutas e resistências ante a negação de suas humanidades. Nos termos de Palermo (2014), significa empreender esforços no sentido de tornar possível o reconhecimento das identidades inferiorizadas historicamente, como a identidade homossexual do aluno Rafael, a identidade transgênero de Samara, a identidade de gênero das moças que são agitadas e desafiadoras, dos alunos Kauê e Kauã, considerados indígenas, assim como as identidades ribeirinhas e suas diferenças linguísticas, como a do aluno Luiz que, por serem manifestações das muitas possibilidades identitárias de ser e viver, enfrentam a discriminação e exclusão cotidiana na escola.

Com isso, acredito que podemos ir além dos discursos produzidos sobre essas identidades, tomando como base suas próprias narrativas e culturas e, a partir disso, afirmarmos o direito às diferenças, de modo que sejam elas e não a homogeneização, a matriz orientadora das práticas pedagógicas. Nisso reside a possibilidade de “pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente”, como assinala Walsh (2014, p. 17), e assim subverter a lógica civilizatória colonizadora presente nos processos educativos e na escola.

Isso porque o decolonial implica, ainda de acordo com essa autora, em desconstruir tudo que foi imposto e assumido por nós com o processo de colonização e desumanização de sujeitos que não se enquadram nos padrões europeus e reaprender a sermos homens e mulheres por meio do despertar de uma educação política capaz de abrir as mentes (WALSH, 2014) e de construir um solo diferente de humanização e de perspectivas de humanidades fundadas em uma razão outra que transcenda a hegemônica.

A decolonialidade torna compreensível as forma de interiorização das condições de não-existência por meio do conhecimento, sendo, portanto, uma ação necessária para entender o que vivemos e enfrentamos, contra o que devemos lutar e continuar resistindo, a partir de que perspectiva, e quais horizontes buscar. Como explica Walsh (2014, p. 70), a decolonialidade

“no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar. ”

Não podemos negar que a educação possui papel determinante na manutenção ou superação da dominação cultural, pois o menosprezo pelos conhecimentos que, historicamente foram subalternizados, não significa, apenas, uma subalternização epistemológica, mas uma diminuição ou aniquilamento ontológico dos seres humanos. Ao serem preparados para desempenhar suas atividades de modo a intervir afirmativamente nas tensões culturais em torno das identidades de sujeitos e povos subalternizados, os/as professores/as poderão desvendar, junto aos seus educandos/as, os mecanismos que beneficiam a manutenção da colonialidade, guiando-os para sua autonomia, fortalecendo, assim, o relacionamento intercultural.

Não é possível pensar uma educação decolonial sem formar culturalmente aqueles que estão à frente do processo pedagógico: os/as professores/as. Por isso, a formação cultural é um caminho propício à decolonização do pensamento e dos processos pedagógicos com o estabelecimento de relações mais humanas e democráticas capazes de desconstruir as subjetividades colonizadas iluminando a compreensão sobre nós mesmos a partir de outro olhar, outra ética da diferença.

Sem outra ética para outra arte de ser, nossos corpos e mentes permanecerão colonizados, sendo, portanto, necessário compreender histórico e culturalmente tudo o que nos caracteriza. Saber reconhecer os mecanismos legitimadores da supremacia branca é um modo de desconstruir o valor negativo atrelado ao Ser “diferente” do europeu: o homem branco heterossexual, civilizado, cristão e urbano, pois, ao pretender impor à humanidade esse padrão cultural, identitário e étnico, as consequências provocaram e ainda provocam a eliminação, subalternização e negação do Outro. A compreensão de quem somos por meio da interculturalidade permite tornarmo-nos mais abertos para acolher as diferenças inerentes às múltiplas identidades e assim superarmos a racialização e os binarismos constitutivos da discriminação.

É nesse sentido que a formação cultural docente para outra arte de Ser, constitui-se como caminho fecundo à efetivação do estabelecimento de relações interculturais, ao permitir colocar em prática “aparatos práticos e intelectuais que não se amparam na perspectiva do pensamento que orientou a colonização. ” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 151).

Termino esse capítulo, sem esgotar o assunto, com algumas palavras de Candau (2012, p. 243-248), para assinalar a necessidade de relativizarmos a maneira de situarmo-nos diante da cultura, das diferenças e do Outro, pois,

Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluído, e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram o contexto em que vivemos.

Acredito que, articulando nossas ações com as de outros atores sociais, muito poderemos contribuir para a construção de uma educação e de uma sociedade mais humana e democrática, pois, a compreensão de um sistema de dominação cultural que se efetiva também por meio da educação a partir da colonialidade do conhecimento e das práticas pedagógicas coloniais assume as premissas de se considerar as diferenças para além da simples valorização e descrição dos sistemas culturais dos diferentes povos e sujeitos e essa percepção abre a possibilidade de contestar modos de pensar, ser e agir que não são nossos, mas impostos e apresentados como universais, bem como de confrontar a discriminação e a negação das identidades e saberes culturais dos povos latino-americanos e legitimá-los, para que outras subjetividades e outros pensamentos possam ser constituídos e, a partir disso, outra arte de ser.

6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Encerro a escritura deste texto apresentando minhas considerações que não defino como finais, mas transitórias, por não ter pretensão de esgotar as questões aqui tratadas. É uma escrita que ainda enseja muitas interpretações na medida em que outros pontos de vistas forem agregados para enriquecê-la. Assim, não sendo uma escritura finalizada a caracterizo como um começo, um ponto de partida a outros tantos dizeres.

Por ora, minha intenção foi apresentar questões que considero cruciais e potentes para o debate cultural e educacional atual, movimentando o pensar no sentido de entender os desenhos subterrâneos das relações culturais cotidianas na escola e, a partir disso, analisar a relação entre as tensões culturais e a formação cultural docente na escola básica, objetivo central desta pesquisa, refletindo, ainda, sobre as contribuições dessa formação no reconhecimento das múltiplas identidades.

Neste percurso, a etnografia pós-moderna foi crucial, pois, como pesquisadora-aprendiz, vivenciei a experiência etnográfica ziguezagueando, aprendendo a caminhar em um mergulho que exigiu um intenso fôlego para dar conta do percurso trilhado. Ao longo dele troquei as certezas e fixidez de verdades inseridas em minha subjetividade pela provisoriedade e instabilidade, num exercício contínuo de ir e vir, e afetamentos mútuos durante a experiência em campo que exigiu habilidades para lidar com a insegurança, temores e nuances inerentes ao processo de pesquisa, e que me levaram à compreensão da mesma enquanto um processo permeado por relações de poderes.

Por isso, o método, além de permitir a construção do objeto de forma inovadora, na medida em que seus fundamentos consideram a ciência contingente e a objetividade provisória, a observação participante, tradução e escritura foram determinantes na produção das informações apresentadas e analisadas ao longo deste texto. Um trabalho desenhado na mistura das vivências e entretecido por minha subjetividade, pela dos/as interlocutores/as e pelo corpo teórico sobre o qual me debruço. Uma construção artesanal (CLIFFORD, 2016), entusiasmada, exaustiva, minuciosa e produtiva que mostra a existência de tensões culturais com as quais tanto a escola quanto os/as professores/as não conseguem lidar, e que exigem intervenção no sentido de interromper e/ou minimizar a discriminação para efetivação de relações mais justas, humanas e democráticas na escola e na sociedade.

Assim, busquei articular as informações produzidas em diálogo com os Estudos Culturais e os Estudos Decoloniais Latino-Americano, acionando um olhar a partir da perspectiva intercultural crítica, que coloca em questão o processo de colonização de

pensamentos, conhecimentos e práticas que marginalizam, silenciam e interditam identidades não eurocêntricas, para problematizar e analisar as tensões culturais mapeadas ao longo da pesquisa, bem como a conduta dos/as professores/as diante delas, evidenciando continuidades coloniais e a dominação cultural via educação formal, as quais mostraram práticas e discursos direcionados a legitimar padrões de inferioridade e superioridade entre os sujeitos, suas identidades e culturas. Isso porque a educação também se constitui como uma das estratégias fundamentais do colonialismo/colonialidade, por meio da qual são legitimadas e fixadas verdades nas mentes e corpos dos sujeitos reproduzindo estereótipos que naturalizam a discriminação, embora esse não seja um processo sem resistências, pois elas se fazem presentes na não aceitação das imposições culturais hegemônicas produzindo as tensões culturais cotidianas.

Para explicar as causas da discriminação das identidades de gênero, sexuais (homossexuais e transgêneros) étnicas (negros e indígenas) e em torno das diferenças linguísticas, mapeadas ao longo da etnografia, destaquei uma das estratégias do colonialismo/colonialidade: a colonialidade do ser, que tem como base a representação do homem branco, heterossexual, civilizado, cristão e urbano, constitutiva dos arquétipos considerados como padrão legítimo de ser e que produzem a inferiorização dessas identidades.

Após analisar as tensões culturais na escola e explicar as causas da discriminação, investi também nas análises da conduta dos/as professores/as, sendo possível perceber a indiferença docente diante das mesmas. Os/as professores/as naturalizam, invisibilizam e entendem como brincadeiras a discriminação em torno das identidades de gênero, de negros/as e indígenas, de homossexuais e transgêneros, e das diferenças linguísticas, mostrando-se indiferentes a ela. Dessa forma, a conduta dos/as professores/as termina reafirmando e reproduzindo processos de colonialidades que se inserem nas relações socioculturais e nos processos pedagógicos na escola.

A partir desse contexto desenhado e analisado foi possível chegar aos seguintes resultados: existem tensões culturais na escola que demonstram a discriminação e inferiorização das identidades de gênero, negras, sexuais, étnicas e raciais e em relação às diferenças linguísticas, as quais resistem à imposição do pensamento colonial/moderno hegemônico que busca assegurar a dominação cultural por meio da colonialidade do ser; as tensões culturais são naturalizados e invisibilizados tanto pela escola quanto por seus/as professores/as que não as reconhecem; a conduta dos/as professores/as é de indiferença diante dessas tensões por não estarem preparados/as para intervir afirmativamente sobre elas e lidar com as diferenças.

Diante disso, a Formação Cultural Docente é um imperativo no sentido de formá-los/as para que possam atuar como trabalhadores/as culturais, por meio da ética da diferença e decolonizar o pensamento e as práticas pedagógicas. Atuando por meio da ética da diferença e da decolonialidade é possível a constituição de outra arte de Ser, a qual pressupõe a existência de mentalidades, pensamentos e subjetividades que considerem como legítimos outros modos de ser que não seja apenas o do homem-branco-heterossexual- civilizado-cristão-urbano, ou seja, diz respeito a outra forma dos sujeitos constituírem-se a partir de outra ética que afirme a política do lugar e a interculturalidade, para que seja possível superar a colonização de corpos e mentes que desumaniza e atribui um sentido negativo e/ou inferior às identidades não eurocêtricas.

Assim, entendendo que a educação é também um caminho possível de transcendermos a colonialidade, reivindicando espaços que transformem as diferenças em possibilidades positivas de um imaginário social Outro, levando em conta as múltiplas identidades sociais que têm lugar na escola, afirmo, ainda, a importância de uma educação para a alteridade que emergja a partir das epistemes nativas e das hibridizações das diferentes culturas e etnias que formam o continente latino-americano, capaz de opor-se a tudo aquilo que nos desumaniza, de desconstruir os processos de racialização e binarismos sociais existentes. Essa educação abre possibilidades para alimentar outros modos de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, viver e transcender as representações inferiorizadas a nós impostas.

Portanto, a formação cultural docente, ao visar decolonizar tanto o pensamento quanto as práticas pedagógicas, torna possível reconhecer as múltiplas identidades e caminhar no sentido de criar espaços de contestação das narrativas hegemônicas por meio do debate cultural travado a partir de outras performances de atuação direcionadas à superação dos problemas e desafios contemporâneos que se colocam diante da escola básica hoje.

A formação cultural docente para outra arte de Ser entrelaça-se, ainda, com uma política de resistência aos mecanismos de imposição da cultura hegemônica que enclausura corpos e mentes, desumanizando e subalternizando povos e culturas, principalmente os povos do sul global. Política essa que não podemos prescindir para que a educação possa estar direcionada a todas as demandas existentes na sociedade, como justiça social a ser efetivada a todos os sujeitos e suas identidades.

Destaco, também, as possibilidades abertas por esta pesquisa, tanto para a escola quanto para a educação, no que diz respeito ao trabalho com a diferença, na medida em que ela pode alimentar outras reflexões que problematizem a educação e a escola a partir de uma ótica não eurocêntrica, permitindo a crítica decolonial de seus pressupostos, de seus pensamentos,

das estruturas hegemônicas herdadas do projeto moderno/colonial, e impulsionar a criação de caminhos outros na busca por soluções para os problemas da escola e os desafios educacionais e culturais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogias decoloniales: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. **Revista Praxis Educativa**. Ponta Grossa: V.10, n. 2, p. 585-590, jul/dez.2015.
- ANDERSON, Ferrari. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**. Edição especial, n.1/2014, p. 101-116, Curitiba: UFPR, 2014.
- ANZALDÚA, Glória. *La consciência de la mestiza: rumo a uma nova consciência*. In. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. California, 1987. Adaptação: VASCONCELOS, Jose. San Francisco: 1961.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 2ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 38ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARROS, Flávio Bezerra. Sociabilidade, cultura e biodiversidade na Beira de Abaetetuba no Pará. **Revista Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo: v. 45, n. 2, p. 152 – 161, mai/ago, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **A Cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. Entrevista a Anne-Marrie Métaillé. **Les jeunes et le premier emploi**. Paris. Association de Ages, 1978. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.
- BUERKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. São Paulo: Unesp, 2017.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: V. 13, nº 37, p. 45 – 56, Jan/abr. 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**. Porto Alegre: v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba: v. 10, n. 29, p. 151-169, jan/abr.2010.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educ. Soc.** Campinas: V. 33, nº 118, p. 235 – 250, Jan-Mar. 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003a.
- CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003b.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio F. Barbosa. Educação Escolar e Cultura (s): Construindo Caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 23, p. 156-168, Mai/jun/ago, 2003.
- CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América latina: Uma construção Plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba: v. 10. n. 29, p. 151 – 169, Jan./abr. 2010.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16, n. 48, Set – Dez. 2011.
- CASTANHEIRA, Maria Aparecida Marques; RIBEIRO, Claudia Maria. Violência, meninas e a escola: violências lambuzadas de gloss e puxões de cabelo. In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE, Lindamir Salete (org.). **Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.
- CASTRO, Fábio Fonseca de. A identidade denegada: Discutindo as representações e a autorrepresentação dos caboclos da Amazônia. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP. v. 56, n. 2, p. 431 – 475, 2013. Disponível em: [file:///D:/Users/nicer/Downloads/82538-Texto%20do%20artigo-114043-1-10-20140630%20\(2\).pdf](file:///D:/Users/nicer/Downloads/82538-Texto%20do%20artigo-114043-1-10-20140630%20(2).pdf)
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CLIFFORD, James. **A escrita da Cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: UERJ; Papéis Selvagens Edições. 2016.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In.: **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n.37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

COSTA, Claudia de Lima; Ávila, Eliana. Glória Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: v. 13, n. 3, p. 691 – 703, setembro/dezembro, 2005.

COUTINHO, Marcius Vinícius. **Ilhas e várzeas de histórias, conflitos e identidades**: trajetórias sociais e políticas dos ribeirinhos de Abaetetuba. Dissertação (Mestrado). UFRJ: Instituto de Ciências Humanas e Sociais. 2016.

CRISTO, Elída Fabiani Moraes de. **Oralidade em uma comunidade Amazônica**: comunicação, cultura e contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em comunicação). Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1986.

DÁCIO, Ígora Irma Santos; RIBEIRO, Milton. Mulheres de Abaetetuba: trajetórias femininas na cena política de uma cidade do interior Paraense da Amazônia. **Revista Antropologia**. (Online) 8 (2): 284 - 308, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** Campinas: V. 28. n. 100, p. 1105-1128, Outubro, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. UFMG: Faculdade de Educação, n. 24, p. 40-52, Set/out/nov/dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DEL PRIORE, Mary . **História das mulheres no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DIAS, Leticia Otero. “O feminismo decolonial de Maria Lugones.” In: **Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**. UFGD. V. 8, p. 1-16, 2014.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos Estudos Culturais**: uma versão Latino Americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**. Curitiba: Edição especial 1/2014, p-101-116, UFPR, 2014.

FERRARI, Anderson. **Quem sou eu? Que lugar ocupo?** grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual. Tese Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo: 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Revista Série – Estudos**. Campo Grande: n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul/agos. N. 23, p. 16 – 35, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil. A perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v. 80, n. 195, p. 277 – 289, maio/ago. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 38ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola. 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Org. Trad. e Rev. Roberto Machado. Rio de Janeiro: 22ª ed. Graal, 1979.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: v. 23, n.2, p. 325 – 346, mai/agos, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/38860/29341>

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 15ª ed. 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas., 1997.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guarcira L; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. **Corpo Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GOMES, Jones da Silva. **Cidade da Arte**: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém: 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 2005.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES, José Reginaldo Santo. Apresentação: In CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 12ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guarcira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 22, n. 2, julho/dez. 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se pra a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JANE, Felipe. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guarcira L; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. **Corpo Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

JORDÃO, Patrícia. A antropologia pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. **Revista de Iniciação Científica da FFC**: v.4, n.1. 2004

JÚNIOR, Saint – Clair Cordeiro da Trindade. A cidade e o rio na Amazônia: Mudanças e permanências faces às transformações sub-regionais. **Revista Terceira Margem Amazônia**. São Paulo: v. 1. n. 1, p. 171-183, 2012.

KOLTERMANN, Solange. A identidade da escola pública laica e a significação das práticas pedagógicas. **XXI Jornada de Pesquisa, UNIJUÍ**, 2016. Disponível em: [file:///D:/Users/nicer/Downloads/6988-Texto%20do%20artigo-30258-1-10-20160921%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/nicer/Downloads/6988-Texto%20do%20artigo-30258-1-10-20160921%20(1).pdf)

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LANDER, Edgardo (org). **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul: v.19, n2, p. 04-27, jul/dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEÃO, Rafaella Capela; CHOUPINA, Celda Morgado; OLIVEIRA, Laura Arruda. Criatividade Abaetetubense: nosso modo de falar. **eLingUp. Centro de Linguística da Universidade do Porto**. v. 2, n.1, 2010.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**. Dossiê Paulo Freire: o legado global. Belo Horizonte: V. 35, p.1 – 31, 2019.

LIMA, Marcos Castro de. A cidade, o urbano e o rio na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas. **Revista ACTA Geográfica**. ANO II, n. 3, p.107-117, jan./jun. de 2008.

LINS, Beatriz Accioly, MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão do gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOBATO, Heberton dos Santos. Festas e sujeitos em performance: experiências artísticas de visibilidade social LGBT na cidade de Abaetetuba-PA. **Anais ABRACE**. v. 19, n. 1, 2018.

LOURO, Guarcira L; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. **Corpo gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOURO, Guarcira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guarcira Lopes. **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guarcira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaio sobre sexualidade e teoria queer. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LUGONES, Maria. Colonialidade y género. **Tábula Rasa**. Universidad Colegio Mauor de Cundinamarca, Bogotá, Colômbia: n. 9,p-73-101. 2008.

LUGONES, Maria. Heterosexualism and the Colonial / Modern Gender System. **Hypatia** vol. 22, no. 1. P. 186 – 209. Winter, 2007.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: Setembro-Dezembro.2014.

MACEDO, Donaldo; BARTOLOME, Lilia. O racismo na era da globalização. In.: INBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, Jorge. **História de Abaetetuba**. Abaetetuba: Alquimia, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A tripologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: v. 80. P. 71-144, Mar. 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: V. 32. N. 94, p. 2 – 17. Junho, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. **Superando o racismo na escola**. Brasília. Ministério da Educação e Cultura. 2005.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 13, nº 1, p. 140-154, Jan/Mar., 2018.

NEIL, Franco. **A diversidade entra na escola**: História de Professores e Professoras que transitam pelas fronteiras das Sexualidades e do Gênero. Uberlândia. UFU, 2009.

OLIVEIRA, Rogério Luiz. **Fotografia e memória**: a criação de passados. Vitória da Conquista: UESB, 2014.

OLIVEIRA; Luiz F. CANDAU, Vera, M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e interculturalidade no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 26. n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. In: QUINTERO, Pablo; BORSANI, María Eugênia. **Los Desafios Decoloniales de nuestros dias**: pensar em colectivo. Argentina: Universidade Nacional del Comanhue, Educo, 2014.

PARÁ, (Estado). **Resolução nº 321 de 12 de novembro de 2010, do Conselho Estadual de Educação do Pará**. Belém, Pa, 2010. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o321.pdf> >Acesso em: 25/06/19.

PASSAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v 27. N. 53, p. 11-23, junho, 2007.

PERTSON, Silvia Regina Ferraz. Dilemas e desafios da historiografia brasileira: a temática da vida cotidiana. In: MESQUITA, Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Territórios do Cotidiano**: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre/Santa Cruz do Sul: UNISC, 1995.

POJO, Eliana campos. **Gapuiar de Saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba-Pa. Dissertação** (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: 2012.

QUIJANO, Anibal. A Colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino - americanas In.: **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina**. CLACSO. Buenos Aires: 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Joyce O. Seixas. A produção generificada do brinquedo de miriti: marcas de colonialidade. **Revista Cocar**. Belém, V.13. N.25, p. 136 a 159, Jan./Abr. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2180/1101>.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. **A tradução da tradição em práticas curriculares no colégio estadual Paes de Carvalho**. Tese de Doutorado. Belém: UFPA, 2013.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; ALEXANDRE, Joneide Pinheiro. Aspectos da Cultura Local no Livro Didático. In: DUARTE, Raimunda Dias; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; RODRIGUES, Gleice Helem Ferreira (org). **História do livro didático na Amazônia: obras raras, histórias e memórias**. Abaetetuba: Editora Abaeté, 2018.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; LOBATO, Lídia Sarges; ALEXANDRE, Joneide Pinheiro. Brinquedo de miriti: a força pedagógica da cultura local no currículo. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente -SP: v. 28, n. 2, p. 227 - 245, Maio/Agosto, 2017.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: Saberes e Práticas In: **Ciências Humanas: Pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RODRIGUES, Carmen Izabel. Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença. **Novos cadernos NAEA**. Belém: V. 9, n. 1, p. 119 – 130, jun. UFPA, 2016.

SANTAMARINA, Cláudia Valéria Fonseca da Costa. Epistemologias dissidentes e trajetórias escolares de mulheres ciganas no Brasil: O fracasso como insistência do sistema de ensino. In.: **Cadernos do Lepaarq**, v. XVI, n.31, p. 192-204, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In.: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edimilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do pensamento abissal”. *Novos Estudos*. CEBRAP. 71-94, 2007.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Hélder Boska de Moraes (org.). **Violência e ética no cotidiano escolar**. Belém: Unama, 2009.

SILVA, Luiz Eron da. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Sérgio Gomes da. Masculinidade na História: a construção cultural das diferenças entre os sexos. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**. V. 20, n. 3, p. 8 – 15. Brasília: Setembro, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flavio. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Revista Interações**. Campo Grande. MS: v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

SOARES, Fernanda de Carvalho; DUARTE, Bento Herculano. O assédio moral no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Fórum trabalhista**. Belo Horizonte: ano 3, n. 11, p. 21-47, mar./abr. 2014.

SOIHET, Rachel. Zombaria como arma antifeminista: instrumento conservador entre libertários. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: v.3, n. 3, p. 591-611. Set-dez, 2005.

SONIA, Torres. La conciencia de la mestiza /Towards a New Consciousness – uma conversação inter-americana com Gloria Anzaldúa. **Revista Estudos Feministas**. v. 13, n. 3, Florianópolis: set – dez, 2005.

SOUSA, Julienni Lopes de; LIMA, Luana Nunes Martins de. Regionalismo e variação linguística: uma reflexão sobre a linguagem caipira nos causos de Geraldinho. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Brasil: n. 72, p. 63-82, abr. 2019.

SOUZA, Nadia Geiza Silveira. Discutindo práticas implicadas na produção do corpo. In.: CAMAZZOTO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2016.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Angtropológica**. Niterói: N. 40, p. 20 – 53, 1 Sem. 2016.

TADDEI, Ângela. Sobre a escrita etnográfica. **Revista Aurora**. v.5, Edição Especial, p. 103-118. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**. Universidad Católica del Perú. Lima: Enero, 2005.

TYLER, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. In: CLIFFORD, James. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: UERJ: Papéis Selvagens Edições. 2016.

VILELA, Eugênia. Michael Foucault. Uma filosofia analítica do poder: marcas, sinais e traços do silêncio. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson. **Foucault, Deleuze e Educação**. 2. Ed. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. La Paz: 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogia**. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. v. XIX, n. 48, p. 25-35, mayo/agosto, 2007.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. En cortito Que's Pa'largo, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Culturas**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.