

**EDUCAÇÃO, CUIDADO E POLÍTICA: NOTAS SOBRE UMA ETNOGRAFIA
PARTICIPATIVA EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS**

*Education, care and politics: notes on a participatory ethnography in
indigenous and quilombola territories*

*Educación, cuidado y política: apuntes sobre una etnografía
participativa en territorios indígenas y quilombolas*

Suzana Cavaleiro de Jesus
Doutora em Antropologia Social, Docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br

Áltera, João Pessoa, Número 17, 2024, e01702, p. 1-19.

ISSN 2447-9837



RESUMO:

Este artigo consta de uma primeira sistematização de dados da pesquisa de pós-doutorado, que desenvolvo com a CLACSO/RedINJU. Trata-se de investigação inspirada na escrita de Ochy Curiel (2019) sobre a construção de metodologias feministas, direcionada a compreender o impacto da pandemia de Covid-19 no cotidiano de educação e cuidado de mães, crianças e jovens, indígenas e quilombolas, no sul do Brasil. Em termos de metodologia, este trabalho apresenta-se como um desdobramento da minha pesquisa de tese de doutorado, defendida em 2015, sobre a relação entre os modos de criar crianças e a manutenção do *nhande reko* guarani, que a antropologia convencionou traduzir como modo tradicional de vida dessas populações. Por conta disso, elaboro um exercício comparativo dos caminhos metodológicos adotados em ambas as investigações, problematizando a construção de etnografias participativas, que incorporam conhecimentos situados, segundo Donna Haraway (1995), e que caminham com bases feministas, nos termos de Ochy Curiel (2019).

PALAVRAS-CHAVE:

Etnografia colaborativa. Maternidades. Feminismos. Metodologias.

ABSTRACT:

This article consists of a first systematization, of data from a postdoctoral research, which I develop together with CLACSO/RedINJU. This is an investigation inspired by the writing of Ochy Curiel (2019) on the construction of feminist methodologies, aimed at understanding the impact of the covid-19 pandemic on the daily education and care of mothers, children and young people, indigenous peoples and quilombolas, proposing an offshoot of my doctoral thesis research, defended in 2015. Thus, the writing proposed here brings a comparative exercise of the methodological paths adopted in both investigations, in the construction of participatory ethnographies, which incorporate situated knowledge, from Donna Haraway (1995) and that walk with feminist foundations, in the terms of Ochy Curiel (2019).

KEYWORDS:

Collaborative ethnography. Motherhood. Feminisms. Methodologies.



RESUMEN:

Este artículo consiste en una primera sistematización, de datos de una investigación posdoctoral, que desarrollo junto con CLACSO/RedINJU. Se trata de una investigación inspirada en el escrito de Ochy Curiel (2019) sobre la construcción de metodologías feministas, orientadas a comprender el impacto de la pandemia del covid-19 en la educación y cuidado cotidiano de madres, niños y jóvenes, pueblos indígenas y quilombolas, proponiendo un retoño de mi investigación de tesis doctoral, defendida en 2015. Así, el escrito aquí propuesto trae un ejercicio comparativo de los caminos metodológicos adoptados en ambas investigaciones, en la construcción de etnografías participativas, que incorporan saberes situados, de Donna Haraway (1995) y que caminan con fundamentos feministas, en los términos de Ochy Curiel (2019).

PALABRAS CLAVE:

Etnografía colaborativa. Maternidad. Feminismos. Metodologías.



CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Neste texto, elaboro uma sistematização dos percursos metodológicos de uma pesquisa de pós-doutorado, que desenvolvo com o *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO), especificamente na *Red Iberoamericana de Posgrados en Infancias y Juventudes* (RedINJU). Trata-se de investigação inspirada na escrita de Ochy Curiel (2019) sobre a construção de metodologias feministas. Retomo a ideia de privilégio epistêmico, trazida por essa autora, no sentido de deslocar a figura da antropóloga da universidade, que pesquisa com mulheres localizadas no discurso de lugares sociais subalternos. É, ainda, um desdobramento da minha pesquisa de tese de doutorado, defendida em 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Na ocasião investiguei as contribuições dos modos de criar crianças, para a manutenção do *nhande reko* guarani, que a antropologia convencionou denominar de modo tradicional de vida guarani.

Falei sobre uma produção feminina de corpos, composta por um conjunto de conhecimentos que circulam pelo grupo doméstico e pelas vendas de artesanato fora da aldeia. Dialoguei com mulheres interessadas em refletir, cotidianamente, sobre a educação das crianças e sobre a aprendizagem política de se relacionar com a alteridade. Ouvi muitos relatos sobre a complementaridade feminina e masculina, constituída na conjugalidade. Porém, convivi com muitas mulheres que criavam crianças sem a presença de um cônjuge, mas, sim, apoiadas por outras mulheres de sua rede de parentesco.

Maternidades e maternagens e, de modo mais amplo, o trabalho de cuidados, desde então, tornaram-se temas importantes para compreender essas dinâmicas de ensinar sobre condutas, valores e projetos de futuro de um povo. Ao mesmo tempo, a questão de ser uma antropóloga não indígena falando sobre conhecimentos de mulheres indígenas me desacomodava deveras. Esta foi, por algum tempo, uma questão metodológica que necessitava de atenção, e que as discussões hegemônicas do campo da etnologia indígena pouco abordavam.

Aos poucos, fui percebendo, com orientandas e pesquisadoras que me convidavam para bancas examinadoras, que essa era uma preocupação manifesta em escritos de mulheres. Muitas citavam Djamilia Ribeiro (2017), com a discussão sobre lugar de fala; todas me faziam concluir que esse movimento de questionar o privilégio epistêmico era em si uma reflexão, predominantemente, feminista. Eram poucos os etnólogos homens levantando questões semelhantes. Muitos escreveram sobre diálogos com lideranças indígenas, também homens, sem questionar o estatuto político da autoria etnográfica.



Mesmo o celebrado texto “O nativo relativo” de Eduardo Viveiros de Castro, ainda nos impõe a figura de um nativo e um olhar estrangeiro sobre contextos tidos, em certa medida, como exóticos. Passei algum tempo, especialmente após me tornar mãe, buscando alternativas metodológicas que pudessem expressar não apenas a contradição, mas a participação das mulheres com as quais pesquisava, na produção etnográfica. Queria trazê-las como autoras, conseguir expressar no texto que o processo de narrar esses saberes era um processo de sistematização, de escolhas e de categorização, que se dava dentro do grupo doméstico, nas trocas entre todas nós, interlocutoras e pesquisadora. Meu trabalho, como antropóloga, era colocar esses elementos em diálogo com a teoria, localizar a partir de definições prévias de um projeto de investigação, criar oportunidades para que essas elaborações pudessem ganhar contraste público. Para Peirano (2014), é esta uma característica fundamental da etnografia:

A primeira e mais importante qualidade de uma boa etnografia reside, então, em ultrapassar o senso comum quanto aos usos da linguagem. Se o trabalho de campo se faz pelo diálogo vivido que, depois, é revelado por meio da escrita, é necessário ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial. Que ela apenas ‘diz’ e ‘descreve’, com base na relação entre uma palavra e uma coisa. Ao contrário, palavras fazem coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados. E palavras não são o único meio de comunicação: silêncios comunicam. Da mesma maneira, os outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que é necessário avaliar e analisar. Dito de outra forma, é preciso colocar no texto – em palavras sequenciais, em frases que se seguem umas às outras, em parágrafos e capítulos – o que foi ação vivida. Este talvez seja um dos maiores desafios da etnografia – e não há receitas preestabelecidas de como fazê-lo (Peirano, 2014, p. 386).

Partindo do pressuposto de que palavras fazem coisas, é possível conjecturar que as preocupações que se partilham, os risos, a jocosidade, as análises sobre configurações de parentesco... não são apenas relato de quem conta sobre si ou sobre sua cultura. São momentos de troca e de análise que se constituem na relação, no vivido, no estarmos juntas. São esses pontos de encontro, nos quais o conhecimento toma forma conjuntamente, antes de ir para o diário de campo e bem antes de virar texto etnográfico, que gostaria de poder abordar.

Com o peito preenchido por tais inquietações, propus um projeto de pesquisa ao Programa Pós-Doutoral de Investigação em Ciências Sociais, Infâncias e Juventudes, vinculado à CLACSO e à RedINJU. O foco agora não mais centrava-se na Tekoa Ko’enju¹, onde realizei a minha pesquisa de doutorado, mas no Curso de Educação do

1 Área reservada, cujo nome oficial é “Reserva Indígena Inhacapetum”, e que abriga a aldeia guarani onde realizei minha pesquisa de doutorado, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul – sul do Brasil.



Campo da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), onde atuo como docente do magistério superior.

O contexto era a pandemia de Covid-19. Percebendo que o trabalho de cuidados entrelaçou-se com a educação escolar das crianças, impactando nas rotinas das estudantes mães da educação do campo, convidei algumas destas a organizarmos uma pesquisa colaborativa, na qual fosse possível construirmos momentos de diálogos e de escrita sobre o nosso cotidiano. Chama atenção o fato de que a proposta foi acolhida por lideranças indígenas e quilombolas, todas mães *solo*, para as quais as temáticas de infância e juventudes são prioritárias.

Rememoro a fala de Sandra Benites, antropóloga guarani, que, em debate promovido no Ciclo Diálogos Ameríndios – Tuna/Unipampa, no ano de 2020, disse que mulheres indígenas e não indígenas possuem vivências que as distanciam, mas muitas outras que as aproximam. Somam-se a essas percepções, os apontamentos de Silvia Federici (2019) sobre nossa necessidade de reimaginar a casa em termos de tarefas domésticas, tecnologia e organização espacial – um debate preponderante nos anos de 1920, que se esvazia na década de 1970. Lendo Federici, construo a hipótese de que a Covid-19 tenha tido um impacto tão significativo quanto as guerras, já mostrando efeitos nos processos de formação humana, pretendidos tanto na escola quanto na universidade.

Voltei-me às reflexões de Ochy Curiel (2019) – em diálogo com Anibal Quijano, Maria Lugones e Nelson Maldonado Torres – sobre as colonialidades do poder, do saber e do ser, a fim de estruturar uma proposta que se afastasse de modelos de investigação pautados nas diferenças coloniais. Não interessava à pesquisa construir narrativas de salvaguarda de mulheres, crianças ou jovens, nos termos discutidos por Karina Bidaseca (2011).

Desse modo, a proposta de investigação pretendeu construir uma rede de produção de conhecimento pautada na organicidade e na complexificação do trabalho de cuidado. Tomar os problemas sociais que vivemos e lhes dar um tratamento metodológico feminista pareciam-nos um necessário caminho para construirmos espaços de equidade, seja no lar, na educação básica ou no ensino superior.

Neste texto, compartilho um pouco desse processo, centrando-me nas convergências, nos desafios e nas temporalidades de pensar sobre uma pandemia vivida e estudada no quilombo e na aldeia. Falarei sobre a caminhada de investigação que tem autoria partilhada. Logo, não desejo falar em nome das mulheres indígenas e quilombolas, reproduzindo um feminismo acadêmico branco, heterossexual e burguês (Bidaseca, 2011). Também não tenho a intenção de falar de interseccionalidade em um sentido formal. Na medida em que me assumo como a pessoa que define as



categorias de análise e que faz escolhas teóricas, o que apresento aqui é uma possibilidade de construção de reflexões e escritas conjuntas sobre os tempos e espaços infantis e juvenis, na aldeia e no quilombo, a partir daquelas que protagonizam o trabalho reprodutivo e de cuidados.

NOSSO PONTO DE ENCONTRO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIPAMPA

Sou professora de componentes curriculares da área da Antropologia e da Educação, no curso em que minhas companheiras de pesquisa estavam se graduando². Pertencemos a um curso criado, no Brasil, enquanto uma política pública que garantiria formação para professores que estivessem atuando e/ou viessem a atuar em escolas do campo. Essa demanda foi trazida, principalmente, por movimentos sociais em prol da reforma agrária, e enfatiza uma ideia de campo e de projeto de futuro pautada na agroecologia e em contraposição ao agronegócio (Caldart, 2011). Na esteira do debate, mencionam-se os povos indígenas e as comunidades quilombolas, como públicos considerados prioritários para essa política – uma concepção que não gera consenso, mas que produziu licenciaturas para além das ruralidades. São cursos voltados para povos e comunidades tradicionais, que possuem seus modos de vida ligados ao território.

A primeira turma do curso de Educação do Campo da Unipampa é criada em 2014, fruto da aprovação da universidade em edital específico do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Atualmente, a instituição conta com duas entradas anuais, com trinta vagas cada, destinadas prioritariamente a pessoas oriundas de povos e comunidades do campo.

Trata-se de uma licenciatura organizada em regime de alternância, com tempos de aulas concentradas no espaço da universidade (Tempo Universidade – TU) e tempos de estudos e atividades coletivas, desenvolvidas na comunidade de origem da(o) estudante (Tempo Comunidade – TC).

Chego ao curso no final de julho de 2015, menos de um mês após defender minha tese de doutorado. Em 2016, nasce minha filha, em meio a um processo de reformulação de Projeto Pedagógico de Curso e de um movimento ativo para se construir, de forma efetiva, um ensino por área; de modo mais específico, o ensino de ciências da natureza na educação do campo.

A experiência da maternidade marca meu retorno ao curso e ao espaço da universidade. É um evento, tal qual descreve Marshall Sahlins (1990). Nesse retorno,

² Atualmente, uma delas está formada e cursando mestrado em outra universidade. As demais seguem vinculadas ao curso.



conheço Fabiane, que deu à luz Arthur, cinco meses após o nascimento da minha filha. Encontro Mariglei em um Tempo Comunidade; ela faz o processo seletivo e passa a ser nossa estudante logo em seguida. No mesmo ano, começo a fazer a divulgação do curso na Terra Indígena da Guarita, no norte do estado do Rio Grande do Sul, processo que nos traz Sueli e depois Dirce para compor o corpo discente da Educação do Campo. Sueli havia sido minha aluna na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde graduou-se na área de linguagens. Veio para a Unipampa ampliar sua formação, no campo das ciências da natureza. Em 2021, nos encontramos todas, nesse desafio da etnografia compartilhada.

Assim, nossa rede de mães pesquisadoras busca compreender a realidade educacional de crianças indígenas e quilombolas, durante a pandemia de Covid-19, no sul do Rio Grande do Sul – Brasil. Tomamos como recorte territorial a região da Campanha Gaúcha e o noroeste desse estado. Em comum, as mães pesquisadoras possuem: 1) o fato de terem filhas e filhos em idade escolar; 2) terem cursado, ou estarem matriculadas, e frequentarem o curso de Educação do Campo – Licenciatura, com ênfase em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa/Campus Dom Pedrito. Algumas residem em terras quilombolas, outras em uma Terra Indígena Kaingang. São elas:

- Mariglei Dias de Lima: mãe da Juliana, quilombola do Rincão da Chirca, diretora de Escola do Campo, pedagoga e licencianda em Educação do Campo;
- Fabiani Franco de Alves: mãe do Arthur, quilombola de Palmas, técnica em Agroindústria, licenciada em Educação do Campo, mestranda do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB) e liderança comunitária;
- Dirce Vicente: mãe da Dhyeine e da Dhyovana, indígena Kaingang, professora da educação básica em escola indígena e licencianda em Educação do Campo;
- Sueli Kengre Candido: mãe de Alecsania, Dieine, Shaiane, Alexandre e Myg; indígena Kaingang, professora de educação infantil e de língua Kaingang, em escola indígena; licenciada em Educação Intercultural Indígena e licencianda em Educação do Campo.

Nossa rede tomou forma por adesão. Convidei as mães estudantes; algumas demonstraram interesse, mas não conseguiriam se organizar em meio às demandas do ensino remoto; outras (acima listadas) se identificaram com a proposta e vieram a compor a equipe. Depois de algum tempo, nos deparamos com um dado, no mínimo curioso: todas são mães solo!

O tema de criar crianças, que trouxe na minha tese, através das reflexões de



Tim Ingold (entendendo o criar como nutrir, formar, fazer crescer, acompanhar o desenvolvimento e perceber como a criança se constitui sujeito no mundo), ganha cada vez mais uma dimensão deslocada do discurso da complementaridade masculina e feminina. No contexto da universidade, o assunto vai ganhando o peso de uma pedagogia engajada, nos termos de bell hooks (2017). Afinal, todas nós, em algum momento, trouxemos os filhos para a Unipampa, seja para conseguir trabalhar, seja para conseguir estudar. Myg, filha mais nova de Sueli, eu conheci com poucos meses de vida, durante o Tempo Universidade da UFSC; e desde o primeiro semestre de Educação do Campo, ela acompanha sua mãe. Arthur, por sua vez, só não esteve na universidade com a sua mãe, Fabiane, no último semestre de curso.

Nossos filhos construíram laços pelos corredores, desacomodaram pessoas, apertaram dedos nas portas, subiram e desceram escadas incontáveis vezes. Estávamos atentas às aulas e ao entorno. Atentas também ao modo como eles transformavam aquele espaço, como nós nos transformávamos, e como eles cresciam achando que a universidade era também um espaço deles. Fazer universidade com filhos nos aproxima também como comunidade de cuidado. Tal percepção se aproxima das formulações de bell hooks sobre a sala de aula (e acrescento aqui a universidade como um todo) enquanto espaço comunitário, que possibilita mobilizar esforços coletivos para criar e manter uma comunidade de aprendizado. Para a autora:

A educação progressiva e holística, a ‘pedagogia engajada’, é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos (hooks, 2017, p. 28).

É nesse movimento de perceber os incômodos, as lacunas do meu fazer etnográfico, do trabalho que desenvolvo como docente da educação do campo e de buscar fortalecer laços de aprendizagem, que a etnografia colaborativa se insere. Eu me posiciono como professora e pesquisadora de pós-doutorado, mas também me coloco como mãe, como mulher trabalhadora, egressa de escola pública, filha de agricultores agregados, beneficiária de políticas de assistência estudantil que me permitiram acesso ao ensino superior e à pós-graduação. Sou docente de um curso de Educação do Campo e de uma Universidade situada no interior da campanha gaúcha, lugar de grandes extensões de terra, do agronegócio e da concentração de renda.

Ao construir esse estranhamento, me percebo muito distante da antropologia burguesa, de base colonialista, que há tempos narrava um distanciamento artificializado, cujas respostas apenas situavam a dicotomia entre *nós* e os *Outros*, os diferentes – assim mesmo, no masculino! Percebo que minhas inquietações eram menos



sobre “lugar de fala” e muito mais sobre a necessidade do encontro desses lugares, as esquinas, as intersecções. A antropologia foi a área que me acolheu, que me apresentou muitas respostas sobre estruturas de poder, violências e injustiças sociais. Parafraseando as palavras de Gersem Baniwa Luciano no Simpósio especial dos dez anos das ações afirmativas, da Associação Brasileira de Antropologia: a antropologia nos é muito cara, muito importante a todas e todos nós – indígenas e não indígenas, negros e não negros. Para ele, há uma necessidade de assumirmos o cuidado com aquilo que construímos, avançando com simetria, responsabilidade e diálogo.

Reconhecer-me na busca por metodologias feministas, tendo vindo de uma área tão clássica (e tão elitista) para a antropologia brasileira, como a etnologia indígena, demonstra um percurso de busca de igualdade de patamares políticos. Um caminho de reciprocidade, diversidade e solidariedade com os povos indígenas; um desejo de aprender com as contra-hegemonias, uma curiosidade movida pela ciência e pelo encontro com a diferença. Mariza Peirano (2014) destaca que o fazer etnográfico não é fixo, e que cada antropólogo e antropóloga reinventa esse fazer, atentando para pecados e virtudes da disciplina:

A mudança dos tempos também nos fez alertas para os pecados e as virtudes da antropologia. Os pecados são fáceis de identificar e resumir: as relações de poder desigual entre pesquisadores e seus então nativos, o suposto exotismo dos não ocidentais, a fabricação dos especialistas regionais (africanistas, americanistas, oceanistas, etc.), o financiamento politicamente direcionado.

Já as virtudes se encontram no reconhecimento da diversidade das culturas – hoje um fato banal –, na ênfase na comparação que dá sentido à ‘unidade psíquica da humanidade’, na combinação do universal e da diversidade (via fato social total), nas unidades de estudo (para além, ou aquém, do Estado nacional e, portanto, distantes dos perigos do ‘nacionalismo metodológico’ que preocupa os sociólogos), nos constantes empréstimos que atravessam outros modos de conhecimento (biologia, linguística, filosofia, psicanálise, etc.) e, mais importante, no resultado fundamental da pesquisa de campo: o despertar de realidades/agências desconhecidas no senso comum, especialmente no senso comum acadêmico. É este contraste, estas surpresas sempre à espreita dos pesquisadores, este destemor em explorar o mundo em que vivemos, o colocar-se em perspectiva, a negação de demarcação de fronteiras intelectuais, a disposição a nos expor ao imponderável e a vulnerar nossa própria cosmologia – essas são posturas que estiveram sempre presentes, ontem e hoje. Elas tanto enriquecem a antropologia quanto permitem vislumbrar um futuro sempre criativo: ‘enquanto as maneiras de ser ou de agir de certos homens forem problemas para outros, haverá lugar para uma reflexão sobre essas diferenças que, de forma sempre renovada, continuará a ser o domínio da antropologia’, disse Lévi-Strauss [...] em um momento feliz (Peirano, 2014, p. 381-382).

Na esteira dessas reflexões, é possível dizer que cada nova investigação proposta carrega um tanto daquilo que vivemos na investigação anterior. Oriunda dos debates sobre educação escolar indígena, chegando na Educação do Campo, a diver-



sidade (e os tensionamentos) se ampliam. Uma modalidade que se propõe pensar a escolarização de povos indígenas e quilombolas, mesmo existido uma “educação escolar indígena” e uma “educação escolar quilombola”, não está isenta de conflitos epistemológicos. Por isso, nosso compromisso é pautar uma educação emancipatória, que valorize o conhecimento popular e os saberes próprios dos povos e das comunidades tradicionais.

Dessa perspectiva, entendo que nós nos percebemos, hoje, na educação do campo na Unipampa, como uma comunidade pedagógica. Uma comunidade que apenas pode se sustentar na aprendizagem do fortalecimento da dimensão interseccional que a configura. Temos consciência de que as lutas sociais de trabalhadores, camponeses, indígenas e quilombolas se distinguem, mas percebemos o território como um ponto que converge e que nos une, na construção de um projeto de sociedade comum.

A ETNOGRAFIA: RECONFIGURANDO PERCURSOS

Os encontros da rede começaram ainda durante o período de ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia de Covid-19, por meio da plataforma Google Meet. No espaço da virtualidade, partilhamos nossos desafios maternos, nossas percepções sobre a atuação docente, sobre o acompanhamento dos estudos de nossas filhas e nossos filhos; mas também nos encontrávamos nos espaços de atividades de Tempo Comunidade da Educação do Campo e em cursos de extensão. Com frequência nos encontrávamos em uma sequência de atividades online, que ocupava nossa rotina quase que diariamente.

Relatávamos que nosso tempo parecia estar diluído em uma sensação de acúmulo de atividades, profundo cansaço e pouca produtividade. “O tempo passa voando e parece que não fiz nada” era uma expressão recorrente. Quase não se conseguia atender as crianças, o que mais de uma vez se comunicava com a frase: “eu tenho dó, mas...”. Eram relatos sobre as crianças que precisavam preparar o próprio lanche ou que iriam para a cama mais cedo sozinhas porque a mãe estava em alguma atividade online.

Não bastasse o cansaço, cultivava-se uma espécie de culpa por não ser possível exercer uma maternagem idealizada. Por outro lado, era perceptível que as crianças conseguiam “se virar” muito bem, sem serem tuteladas o tempo todo. Nesse ínterim, escrever parecia um grande desafio, as palavras nos fugiam do papel, mas permaneciam na oralidade. Nós nos propomos então a escrever uma coletânea, fruto



dessas reflexões, um capítulo de cada uma de nós. Há muito a dizer e temporalidades entrecortadas, que ainda não nos permitiram concluir esse trabalho. Este será nosso próximo passo: concluir um livro sobre nosso cotidiano, a partir de nossas vivências, fotografias e memórias, algumas inclusive anteriores à pandemia. Tecer os sentidos de falar sobre cuidado, militância e formação docente...

Nesta caminhada, deslocar o lugar da pesquisadora branca ainda tem sido um desafio, ao qual busco responder através de uma perspectiva interseccional. Provocada por meus supervisores e minhas supervisoras de ênfases³, dediquei-me a pensar sobre a tarefa de fazer escolhas teóricas, de definir as categorias de análises, de cumprir cronograma e de atender às exigências individuais do pós-doutorado. E ao longo desses meses, fui amadurecendo reflexões sobre o que significa pesquisar.

Descobri, no diálogo com minhas companheiras, que o campo de investigação começa antes da definição do projeto de pesquisa, que a sistematização é uma etapa que se constitui em meio a um universo amplo de espaços a serem ocupados, de literatura a ser revisitada. Paulina Chiziane foi uma autora trazida por Mariglei. A Marcha das Mulheres indígenas, uma partilha trazida por Sueli. Fabiani pontuou a importância de nos percebermos como mães, um lugar que a academia negligencia, e a sociedade naturaliza. Dirce lembra dos alunos da escola no período de retorno presencial, cujas mães não conseguiam acompanhá-los, dado que precisavam sair muito cedo da aldeia, para trabalharem no frigorífico. Construir o percurso metodológico tornou-se um processo dialógico com a ideia de conhecimento situado, nos termos de Donna Haraway:

Decodificação e transcodificação mais tradução e crítica; são todas necessárias. A ciência torna-se assim o modelo paradigmático, não do fechamento, mas do que é contestável e contestado. A ciência torna-se o mito, não do que escapa à ação e à responsabilidade humanas, num domínio acima da disputa, mas, antes, de prestação de contas e de responsabilidade por traduções e de solidariedades vinculando as visões cacofônicas e as vozes visionárias que caracterizam os saberes dos subjugados. Uma divisão dos sentidos, uma confusão entre voz e visão, mais do que ideias claras e distintas, torna-se a metáfora para a base do racional. Não buscamos os saberes comandados pelo falocentrismo (saudades da presença da Palavra única e verdadeira) e pela visão incorpórea, mas aqueles comandados pela visão parcial e pela voz limitada. Não perseguimos a parcialidade em si mesma, mas pelas possibilidades de conexões e aberturas inesperadas que o conhecimento situado oferece. O único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar (Haraway, 1995, p. 33-34).

3 Na estrutura do Programa de Investigação Pós-Doutoral, as ênfases configuram-se como as chamadas linhas de pesquisa na pós-graduação.



Pensar nossas realidades foi uma perspectiva que aos poucos foi saindo do espaço da casa, do cuidado e dos diálogos com nossas crianças, adentrando na comunidade, nas nossas percepções mais amplas sobre quem exerceu e como se deu o cuidado na pandemia, bem como na organização das aulas na universidade. Somos cinco mulheres observando as questões que interessam à pesquisa. A paisagem descrita é ampla, pois somos um grupo diverso, olhando de lugares particulares, situados.

Quando iniciei a pesquisa do pós-doutorado, pretendia desenvolver uma etnografia colaborativa, valendo-me, em grande medida, de recursos tecnológicos. Realizamos algumas conversas virtuais, partilhamos de espaços de formação e conduzimos a continuidade do regime de alternância, eu, enquanto docente, elas, enquanto estudantes, em espaços também virtuais. Após a possibilidade de retorno à presencialidade, continuamos partilhando de agendas conjuntas, realizei trabalho de campo no quilombo, mas perdemos fôlego na escrita dos diários. Intensificou-se o nosso cotidiano de trabalho e de lutas sociais. Foram muitos ataques, tanto à educação básica quanto ao ensino superior – uma avalanche que pouco nos permitiu elaborar, subjetivamente, as mudanças profundas no modo como o direito à educação foi sendo conduzido no país.

Em termos metodológicos, o trabalho de colaboração possibilitou eleger elementos que convergiam e que se distanciavam em cada território, enquanto consequência da pandemia de Covid-19 no cotidiano das crianças e suas mães. Tal movimento poderia ser lido dentro de uma diversidade de qualificações, se considerarmos a amplitude da pesquisa social e os enquadramentos da concepção clássica de etnografia. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que não caracterizamos esse trabalho como pesquisa-ação, nem como etnografia desenvolvida a partir de participação observante. Isso porque estamos atentas a um elemento que nos é central: a autoria partilhada. À primeira vista, nota-se a aproximação com a pesquisa-ação justamente pela ação que desenvolvo no campo da prática, como docente, ao mesmo tempo em que investigo temas relacionados à infância, maternagem e ensino superior, como pesquisadora. Contudo, para Michel Thiollent, em texto já clássico, de 1986, a pesquisa-ação deveria prever uma ação planejada “de caráter social, educacional, técnico ou outro” (Thiollent, 1986, p. 7), o que não foi estipulado *a priori* nesta pesquisa.

Embora exista uma aproximação significativa entre a etnografia colaborativa e a pesquisa-ação, no sentido de que se está falando do modo como um grupo de interlocutoras busca respostas e alternativas a problemas que enfrentam em seus cotidianos (ibid.), a proposta desenvolvida esteve articulada na compreensão dos impactos, mais que no desenvolvimento de um planejamento específico. E isso também extrapola o que Loïc Wacquant (2002) definiu como participação observante, quando



se matriculou em uma academia de boxe, tornou-se aprendiz de boxe e desenvolveu lutas, inserindo-se em outro tipo de compreensão sobre gueto, a partir da academia de boxeadores, nos Estados Unidos.

Reivindicar a autoria partilhada é reivindicar uma maior simetria de patamares políticos que envolvem as decisões sobre o foco da discussão, sobre aquilo que se deseja explicitar. Foi nesse movimento que escolhemos iniciar falando sobre temporalidades. Parecia haver um processo de compressão e, em seguida, de diluição do tempo. Localizar os impactos da pandemia implicava falar também do período anterior a essa crise e do profundo caos que tomou conta de nossas vidas, a partir de ataques sistemáticos que o governo Bolsonaro protagonizou contra os direitos sociais.

Os impactos na educação do campo foram muito significativos. O orçamento da universidade foi reduzido, os estudantes ficaram sem restaurante universitário, os postos de serviço de trabalhadores terceirizados foram ameaçados. Como se dá continuidade a uma pesquisa, quando a pauta do dia é a sobrevivência? Como se estuda sob ataque? Foi nesse ponto de inflexão, que a escrita de Dalva Maria Soares (2016) redirecionou caminhos, abriu trilhas. Mais que análises feitas de um recorte do tempo, é preciso que saibamos traçar os percursos que constroem nossas formas de aprender e explicar o mundo, nossas próprias pedagogias – diz ela, citando Paulo Freire.

Dalva, em sua tese de doutorado em Antropologia Social, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, descreve o Congado Mineiro através da trajetória da Capitã Pedrina. Narra a trajetória dessa liderança religiosa, que conduz a festa de Nossa Senhora do Rosário (manifestação religiosa afro-brasileira que acontece em Minas Gerais – Brasil), mas que também é “espírita kardecista, realiza reuniões de umbanda em sua casa, faz atendimentos espirituais na cidade de Oliveira e frequenta o candomblé”. Pedrina também dialoga com universidades, participa de seminários, congressos e oficinas, falando de seus conhecimentos (Soares, 2016, p. 7).

A análise de Dalva me permitiu repensar um certo lugar universal da pesquisa sobre temas e sujeitos dissidentes. Possibilitou-me pensar a pesquisa colaborativa para além da etnografia tradicional, e distinta da pesquisa-ação. Permitiu pensar autorias compartilhadas e colocar no texto o meu lugar de pesquisadora, educadora, mãe e militante, que compreende a sociedade e seus problemas, no diálogo com outras educadoras, pesquisadoras, mães e militantes. Assim, o percurso da pesquisa tem incorporado o registro de memórias, vivências, trabalho compartilhado e momentos de observação participante, realizados tanto na universidade quanto nos territórios e em espaços formativos que partilhamos.

Recordamos que, em uma noite de Tempo Universidade de inverno, no trânsito da troca de turnos e na chegada de algumas turmas que estavam em saída de



estudos no município vizinho, a colega Andréia Sá Brito me abordou no corredor e disse: “precisamos falar contigo! Vamos fazer o primeiro Acampamento da Juventude Quilombola da Pampa”. Na sequência, Mariglei me abordou e disse: “falou com Andréia?”. Naquela época eu estava retornando de licença maternidade e acompanhei a organização de forma distanciada, participando de modo mais efetivo da programação já consolidada. O acampamento foi registrado como projeto de extensão e coordenado pela professora Andréia Sá Brito. Mariglei e Fabiani assumiram as tarefas de mobilização comunitária e, no verão de 2018, o acampamento da juventude trouxe as comunidades do quilombo da Chirca e do quilombo das Palmas.

Teve oficina de ervas medicinais, capoeira, roda de conversa. Teve escritas, emoções, música e muita solidariedade. Nos anos seguintes, o acampamento deu origem ao Encontro Internacional dos Povos do Campo e mobilizou estudantes indígenas, agricultores e pecuaristas familiares. Foram convidados povos ciganos e o povo de terreiro. Mariglei e Fabiani seguiam como lideranças que articulavam pessoas de longe e de perto, de associações, organizações não governamentais, pesquisadoras e pesquisadores.

Elas pautaram políticas afirmativas, conjuntamente com seus filhos. Arthur, filho de Fabiani, bebê, acompanhou a mãe durante os primeiros anos de curso. Juliana, filha de Mariglei, já entrando na adolescência, participava dos eventos, do acampamento e do encontro internacional. As mães kaingang, com filhos pequenos, como Sueli, sempre se fizeram presentes nesses debates e reivindicaram espaços específicos para temas de interesse das populações indígenas.

Essas mulheres acompanhavam as aulas de TU, desenvolviam suas atividades, davam suporte a quem ficou em casa e organizavam-se politicamente. Em momentos como o Acampamento Quilombola e o Encontro Internacional dos Povos do Campo, elas estavam nas mesas de debates, atentas à cozinha, às necessidades das pessoas da comunidade que participavam das atividades. Fora da universidade, nos recebiam em suas casas, durante o Tempo Comunidade, nos guiavam nas visitas aos territórios – tanto nas conversas com lideranças quanto na tarefa de responder perguntas sobre alternância e organização do curso, a quem nos abordasse com curiosidade ou perspectiva de inscrever-se no processo seletivo.

Crianças e jovens ocuparam o espaço da universidade e construíram compreensões de que aquele era um espaço aberto para que pudessem dar continuidade aos estudos, para que viessem debater política pública, para que viessem pautar luta social e fortalecimento comunitário. Essa é uma realidade construída por suas mães e apoiada por seus avós, que não tiveram acesso ao ensino superior.

Trata-se de uma geração que está construindo caminhos, como a geração an-



terior, porém, acessando espaços que antes eram negados a seus povos. Quilombolas e indígenas, no sul, sempre habitaram lugares distantes, de paisagens rurais, da economia baseada na venda da força de trabalho e na produção de alimentos. Ao mesmo tempo, circulavam por capitais e, aos poucos, foram adentrando espaços, construindo pautas políticas, ocupando contextos formativos diversos, transpondo as fronteiras imaginadas para o campo e sua gente. Crianças e jovens de hoje seguem construções ancestrais e pavimentam caminhos singulares, que lhes garantam terra e educação: desafiam o agronegócio, os projetos de megamineração e as contradições que circundam as áreas de preservação ambiental. Mediando esse trânsito, Fabiani, Mariglei, Sueli e Dirce fazem de seus corpos e presença na universidade caminhos para a construção de projetos de emancipação social delas e de suas comunidades.

À GUIA DE CONCLUSÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Na perspectiva de que pesquisamos com vistas a construir comunidades de aprendizagens e projetos emancipatórios, encerro estas notas com os desafios que se apresentam no momento atual da pesquisa, considerando o lugar deste debate na universidade pública. Desde sua idealização, a Unipampa carrega o propósito de formar mão de obra capacitada para atender as demandas de desenvolvimento do interior, a partir de um projeto que obedece a lógica de mercado. Não por acaso, o Curso de Educação do Campo torna-se uma referência duvidosa para muitas e muitos que dominam as bases econômicas locais. Vou exemplificar: o campus ao qual pertencemos possui, em sua maioria, cursos da área das Ciências Agrárias. Estamos localizadas/os no Município de Dom Pedrito, um dos maiores, em extensão, no Rio Grande do Sul, com uma área urbana pequena, que sobrevive, em grande medida, do agronegócio. Dom Pedrito possui uma ampla área rural, concentração de terras e concentração de renda. Possui também pequenas propriedades e assentamentos da Reforma Agrária. Boa parte da população que vive na cidade trabalha nos engenhos de arroz ou como assalariada rural. A periferia é vasta, e a desigualdade, gritante.

A cultura patronal é vívida. Chegamos ao ponto de um grande empresário do agronegócio procurar a direção do *campus* para fazer queixas das aulas da educação do campo. Sua motivação teria sido uma aula de desenvolvimento rural, ministrada por uma colega, na qual ela teria usado a empresa de sua família como exemplo. Recentemente, nos foi informado, em Comissão de Curso, que grupos ligados às oligarquias regionais haviam questionado um seminário que a Educação do Campo, a partir da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária, desenvolveu em julho de 2023,



com o tema do trabalho análogo à escravidão – amplamente denunciado no sul do Brasil e protagonizado por empresas do agronegócio. Mesmo que Dom Pedrito não fosse alvo das denúncias, o tema causou desagrado.

Trata-se de um setor que cresceu economicamente durante o governo Bolsonaro, mas que também havia crescido nos anos de governo progressista. Atualmente, pessoas ligadas ao agronegócio compõem maioria no congresso nacional brasileiro e aplicam uma visão neoliberal à educação e ao gasto público com educação.

Desse modo, nossos desafios não dizem respeito apenas a uma conjuntura que retira investimentos do campo do ensino superior e compromete a permanência dos estudantes na universidade; mas também a relações locais e regionais que procuram deslegitimar o debate sobre projetos de sociedade pautados em justiça social e econômica. É desse espaço, que interliga territórios e epistemologias distintas, que falamos. O conhecimento que produzimos (enquanto mães, pesquisadoras e militantes) é situado em relação a um contexto de avanço de ondas antidemocráticas, de tentativas de restaurar as conquistas que povos indígenas e quilombolas alcançaram nas últimas duas décadas.

Nesse sentido, evidenciar o cotidiano de trabalho reprodutivo e de cuidados de mulheres lideranças, pesquisadoras e educadoras, em territórios indígenas e quilombolas do sul torna-se um horizonte para a construção de espaços mais democráticos na universidade pública. Torna-se, sobretudo, uma oportunidade de diálogo com as políticas institucionais que visam a reduzir evasão e retenção, ou a ampliar acesso e permanência, nas instituições de ensino superior criadas no interior do país. Sendo a expansão e a interiorização caminhos que pretensamente deveriam contribuir para consolidar redes de ciência e tecnologia nos territórios mais afastados e postos no mapa das demandas de desenvolvimento social, entendemos que a presença de mulheres e crianças necessita ser localizada como uma prioridade para o ensino socialmente referenciado.

REFERÊNCIAS

BENITES, Sandra. Escrita e poder: a dimensão da universidade. In: DIÁLOGOS AMERÍNDOS, 1; GRUPO DE PESQUISA TUNA – GÊNERO, EDUCAÇÃO E DIFERENÇA, 2020, Online. (Evento sem anais). [S. l.]: Universidade Federal do Pampa, 2020.

BIDASECA, Karina. Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. **Andamios**, Ciudad de México, v. 8, n. 17, p. 61-89, sept./dic. 2011.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: MELO, Paula Bauduino de; COELHO, Jaqueline; FERREIRA, Larissa; SILVA, Diene Ellen Tavares (org.). **Descolonizar o feminismo**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

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

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. **Pessoas na medida: processos de circulação de saberes sobre o nhande reko Guarani na Região das Missões**. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LUCIANO, Gersem Baniwa. Sessão 1: 10 anos das ações afirmativas no Brasil: impactos e desdobramentos na antropologia. In: SIMPÓSIO ESPECIAL; COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA; REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 33., 2022, online. [S. l.]: Associação Brasileira de Antropologia, 2022.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horiz. Antropol.** (online), Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-91, jul. 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos plurais).

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

SOARES, Dalva Maria. ‘Muita religião, seu moço!’: os caminhos de uma congadeira. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.



VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana** (online), Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-48, 2002.

VOLMMARO, Pablo. **Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: Tendencias, conflictos y desafíos**. Buenos Aires: Clacso, 2016.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

