



DIÁLOGOS

SENSÍVEIS

PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES DIVERSOS

**CLAUDIA MORTARI
LUISA TOMBINI WITTMANN**
Organizadoras

aya

LABORATÓRIO
DE ESTUDOS
PÓS-COLONIAIS E
DECOLONIAIS

NYOTA

Claudia Mortari
Luisa Tombini Wittmann
Organizadoras

DIÁLOGOS SENSÍVEIS: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES DIVERSOS

Florianópolis, SC
Rocha Gráfica e Editora Ltda.
2020

Realização



LABORATÓRIO
DE ESTUDOS
PÓS-COLONIAIS E
DECOLONIAIS



Comitê Científico e Editorial

Daniella Camara Pizarro (UDESC)
Felipe Meneses Tello (UNAM)
Mary Luz Alzate (UNAL)
Didier Álvarez Zapata (U. de A.)
Fernanda Oliveira (UFRGS)
Maria do Carmo Moreira Aguiar (UFRGS)
Leyde Klébia Rodrigues da Silva (UFBA)
Carina Santiago dos Santos (UDESC)
Ana Cláudia Borges (UFES)

Mariana Cortez (UNILA)
Tatiana de Almeida (UNIRIO)
Márcio Ferreira da Silva (UFMA)
Fábio Francisco Feltrin de Souza (UFFS)
Gerson Galo Ledezma Meneses (UNILA)
Lourenço Cardoso (UNILAB)
Edilson Targino de Melo Filho (UFPB)
Bruno Almeida (UFBA)
Lia Vainer Schucman (UFSC)

Comitê de Avaliadores Ad Hoc

Fábio Francisco Feltrin de Souza (UFFS)
Gerson Galo Ledezma Meneses (UNILA)
Carina Santiago dos Santos (UDESC)
Leyde Klébia Rodrigues da Silva (UFBA)

Fernanda Oliveira (UFRGS)
Maria do Carmo Moreira Aguiar (UFRGS)
Bruno Almeida (UFBA)
Edilson Targino de Melo Filho (UFPB)

Arte da capa: Tárík Assis Pinto

Diagramação: Franciéle Garcês

Equipe Técnica: Cadíjja Assis Pinto, Kally Cassiani Costa Trevisan, Stéfani Dias Leite

Projeto Editorial: Franciéle Garcês, Nathália Romeiro (Selo Nyota)

Revisão textual: Franciéle Garcês, Nathália Romeiro, Pedro Giovâni da Silva

Ficha Catalográfica: Priscila Rufino Fevrier – CRB 7-6678

D536

Diálogos sensíveis: produção e circulação de saberes diversos / Claudia Mortari, Luisa Tombini Wittmann (Org.). – Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota)
606 p.

Inclui Bibliografia.

Disponível em: <http://ayalaboratorio.com/>

Disponível em: <https://www.nyota.com.br/>

ISBN 978-65-87264-08-0 (Ebook)

ISBN 978-65-87264-09-7 (Impresso)

História. 2. Estudos Pós-Coloniais. 3. Estudos Decoloniais. 4. Epistemologia. I. Mortari, Claudia. (Org.). II. Wittmann, Luisa Tombini. (Org.). III. Título.

**ESSA OBRA É LICENCIADA POR UMA
LICENÇA *CREATIVE COMMONS***



**Atribuição – Uso Não Comercial – Compartilhamento pela mesma licença
3.0 Brasil¹**

É permitido:

- Copiar, distribuir, exibir e executar a obra
- Criar obras derivadas

Condições:



ATRIBUIÇÃO

Você deve dar o crédito apropriado ao(s) autor(es) ou à(s) autora(s) de cada capítulo e às organizadoras da obra.



NÃO-COMERCIAL

Você não pode usar esta obra para fins comerciais.



COMPARTILHAMENTO POR MESMA LICENÇA

Se você remixar, transformar ou criar a partir desta obra, tem de distribuir as suas contribuições sob a mesma licença² que este original.

¹ Licença disponível em: <https://goo.gl/rqWWG3>. Acesso em: 01 jun. 2019.

² Licença disponível em: <https://goo.gl/Kdfiy6>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
A POTÊNCIA DO ENCONTRO DE VOZES PLURAIS Claudia Mortari Luisa Tombini Wittmann	
PREFÁCIO.....	15
ENSINAR, APRENDER E PRODUZIR CONHECIMENTO: UMA INSUBORDINADA PARAGEM AO SUL DO SUL Fernanda Oliveira	
<i>PARTE 1.....</i>	<i>19</i>
EXPERIÊNCIAS E EPISTEMOLOGIAS NEGRAS QUE NOS ENSINAM A SER.....	21
Alexandra E. V. Alencar	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PROPOSTA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO DECOLONIAL DE ECOLOGIA.....	33
Ana Carolina Ferreira Barbara Luciana Cavalcante Carneiro	
PELA DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....	49
Arisa Ribas Cardoso Juliana Müller	
NARRATIVAS SOBRE TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: DENÚNCIAS E ANÚNCIOS, DESDE ABAIXO E A ESQUERDA.....	65
Ana Lara Schindwein Raíza Padilha Carolina Cavalcanti do Nascimento	
INFÂNCIAS E INTERSECCIONALIDADE: ARTICULANDO PESQUISAS COM OS SABERES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	83
Artur Oriel Pereira Isabella Brunini Simões Padula Vivian Colella Esteves	
INTERSECCIONALIDADE: DO SOFRIMENTO COLONIAL AO ATIVISMO POLÍTICO PRODUTOR DE CONHECIMENTO.....	97
Emanuelly Vitoria da Silva Almeida	
CURRÍCULO, UM DISPOSITIVO PARA O ESQUECIMENTO DA CONDENAÇÃO E DAS/OS CONDENADAS/OS	113
Evanilson Tavares de França Juciara Guimarães Carvalho	

UMA APRESENTAÇÃO SITUADA DA FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA-FAIND DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-UFGD	131
Felipe de Almeida Borges Juliana Schober Gonçalves Lima	
PLURALIZANDO SABERES: DO TEMPO DESENCANTADO AO ENCANTAMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR	147
Juciara Guimarães Carvalho Evanilson Tavares de França	
SABERES E FAZERES OUTROS, DECOLONIZANDO COM PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS NEGRA EM SALAS DE AULAS	165
Josiane Beloni de Paula	
RETRATOS: ESTUDOS ACERCA DE UMA ANTROPOLOGIA VISUAL INDÍGENA E DA ESTÉTICA DO COTIDIANO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS	183
Juliana Barros de Oliveira Cláudio de São Plácido Brandão	
DECOLONIALIDADE E FEMINISMO: UMA ANÁLISE SOBRE PERSPECTIVAS DE PRÁXIS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS E A NOVAS FORMAS DE COLONIZAÇÃO	197
Letícia da Silva Argolo	
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAR OS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE	215
Larise Piccinini Ângela Della Flora	
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS	229
Dilmar Luiz Lopes Luciane de Oliveira Machado	
ARTE-EDUCAÇÃO DESCOLONIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ARTE PARA UM TRABALHO DOCENTE MEDIADOR	237
Marcos Antônio Bessa-Oliveira	
UM OLHAR DECOLONIAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DE ESTUDOS	257
Pâmela Vieira Nunes Simone Ribeiro	
ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	273
Patrícia Magalhães Pinheiro Elison Antonio Paim	

CIÊNCIAS DE OUTRAS NATUREZAS: DISCURSOS TECNOCIENTÍFICOS PARA SOCIEDADES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS.....	289
Roberth De-Carvalho	
ESCREVIVÊNCIA COMO MEDIADORA PARA UM “OUTRO” HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO.....	309
Simone S. Ribeiro	
Patrícia M. Giraldi	
Suzani Cassiani	
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RIOS QUE AQUILOMBAM O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	323
Suellen Souza Fonseca	
Lívia Oliveira Guimarães	
Mariana Brasil Ramos	
RODAS DE CONVERSAS NO EXTREMO SUL DO BRASIL: RECONECTANDO SUJEITOS INVISIBILIZADOS E SABERES DISPERSOS.....	337
Washington Ferreira	
A NOMENCLATURA BOTÂNICA TUPI NO ENSINO DE BIOLOGIA.....	355
Samantha Vilhena	
Gabriel Barco	
<i>PARTE 2.....</i>	<i>367</i>
NARRATIVAS TRANSVIADAS: SILENCIAMENTO, COLONIALISMO JURÍDICO E A BUSCA POR ANCESTRALIDADE TRAVESTI.....	369
Alessandra Mawu Defendi Oliveira	
A ESTATIZAÇÃO DA MORTE: A NECROPOLÍTICA NO GOVERNO WITZEL E O EXTERMÍNIO DE CORPOS NEGROS.....	387
André Gesser de Moraes	
TEATRO FEITO POR MULHERES: FEMINISMOS, MEMÓRIAS E DECOLONIALIDADE.....	405
Camila S. Duarte	
TERRITÓRIO NAÇÃO: NARRATIVAS DE MARACATU E SEUS FAZERES NA CIDADE.....	425
Charles Raimundo	
O FINAL DOS ANOS 1970 E A (RE)CONSTRUÇÃO, PARA ALÉM DE SEU TEMPO PRESENTE, DA NEGRITUDE BRASILEIRA: UM DIÁLOGO ENTRE AS OBRAS DE ABDIAS NASCIMENTO, CLÓVIS MOURA E LÉLIA GONZALES.....	439
Christian Ribeiro	
COLONIALIDAD Y TERRORISMO: LIBIA 1986.....	459
Cristina Margarita Mogollon Rendon	

MIGRAÇÃO POR DEPENDÊNCIA E AS REPERCUSSÕES PARA OS VÍNCULOS FAMILIARES DE MIGRANTES HAITIANAS RADICADAS EM CHAPECÓ/SC: ESTUDO À LUZ DOS FEMINISMOS NEGROS E DECOLONIAIS	471
Fernanda Ely Borba Teresa Kleba Lisboa	
PROLIFERAÇÃO DE ONGI'S NA ÁFRICA PÓS-COLONIAL: UMA BREVE LEITURA E CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO SUBSAARIANO, 1960-1990	489
Hamilton Matsimbe	
<i>CONTADA POR QUEM VIVEU, OUVIU CONTAR E CONTA, DO NOSSO JEITO, COM A NOSSA CARA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA DO LIVRO 'PINHÕES: HISTÓRIAS E SABEDORIAS DO QUILOMBO'</i>	507
Lúnia Costa Dias	
REZADEIRAS E ERVEIRAS DO CARIRI: O FIO DECOLONIAL TECEDOR DAS PRÁTICAS DE CURA EM ABYA YALA.....	527
Nayara de Lima Monteiro	
MARIA BEATRIZ NASCIMENTO: UM PENSAMENTO FRONTEIRIÇO	543
Rodrigo Ferreira dos Reis	
UMA CONVERSA COM FLORA NWAPA: AS VIVÊNCIAS DE MULHERES IBOS NA LITERATURA AFRICANA PÓS COLONIAL.....	561
Tathiana Cristina S. A. Cassiano	
"KÜMEDUNGUN: TRAJETÓRIAS DE VIDA E A ESCRITA DE SI DE MULHERES POETAS MAPUCHE"	579
Valentina Paz Bascur Molina	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	597
SOBRE A PREFACIADORA	598
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	599

APRESENTAÇÃO

A POTÊNCIA DO ENCONTRO DE VOZES PLURAIS

Claudia Mortari
Luisa Tombini Wittmann

[...] porque não é verdade que a obra do homem está acabada
que não temos nada a fazer no mundo
que parasitamos o mundo
que basta que marquemos o nosso passo pelo passo do mundo
ao contrário a obra do homem apenas começou
e falta ao homem conquistar toda interdição imobilizada nos
recantos do seu fervor
e nenhuma raça possui o monopólio da beleza, da inteligência,
da força
e há lugar para todos no encontro marcado da conquista [...]
(CÉSAIRE, 2012, p.81).

A epígrafe acima, da obra *Diário de Um Retorno ao País Natal*, do intelectual, poeta, dramaturgo, ensaísta e político da negritude, o martinicano Aimé Césaire, nos serve de inspiração para pensarmos sobre nossos posicionamentos nas ações acadêmicas e políticas cotidianas. Se o espaço que ocupamos é marcado pela colonialidade, e todos os seus derivados, que tipo de ações podemos empreender? O que podemos propor e construir? Estas, e outras questões, fundamentaram a realização do I Encontro Pós-colonial e Decolonial “Diálogos Sensíveis: produção e circulação de saberes diversos”, ocorrido entre os dias 23 e 25 de outubro de 2019 na FAED-UDESC, nos afetando profundamente na construção de um conhecimento científico coletivo, situado e suleado. Algumas potentes vozes continuarão a ecoar através deste livro que publiciza as comunicações apresentadas nos Simpósios Temáticos ocorridos no evento, realizado com patrocínio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) - Edital de Chamada Pública n. 01/2019 Proeventos 2019/2020, fase 2 - e da UDESC a partir da Direção de Extensão

da FAED, com recursos do Edital PAEX nº 02/2017, instituições às quais agradecemos.

O I EPD foi resultado de um sonho coletivo dos/as integrantes do Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais (AYA-UDESC) e compartilhado com grupos e pessoas envolvidas na luta antirracista³, visibilizando temáticas pertinentes à mesma e ao contexto histórico no qual estamos inseridos/as, resultante de séculos de práticas coloniais que marcaram e marcam a história do Brasil, da América Latina e de África. Os eixos do evento foram alicerçados em um posicionamento calcado nos estudos pós-coloniais e decoloniais em diálogo com conhecimentos que há milênios são base das vidas de diversas populações que sofrem violências cotidianas e combatem a homogeneidade pretendida pela modernidade/colonialidade. O I EPD foi planejado através de reuniões abertas, nas quais foi gestada de maneira colaborativa a proposta de um evento que se transformou de fato em um vigoroso espaço de troca, com transformadoras falas, artes e debates que impulsionaram a decolonialidade como prática.

O evento trouxe enquanto princípio a interseccionalidade, presente não apenas como temática, mas

³ A organização do evento foi realizada pelas professoras Claudia Mortari e Luisa Tombini Wittmann e estudantes de graduação e de pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina que fazem parte do Laboratório AYA. Agradecemos a cada um e a cada uma pelo trabalho e parceria: Adriano Denovac, Alessandro Huf, Brenda K. da Costa, Cadídja Assis Pinto, Emílio Ranieri Migliorini, Helena Fediuk Gohl, Isabel Idiarte, Kally Cassiani Costa Trevisan, Katarina Gabilan, Mariana M. Bianchini, Rodrigo Ferreira dos Reis, Stéfani Dias Leite, Patrick Freire Machado, Vinícius Pinto Gomes, William Felipe M. Costa e Zaira da Silva Conceição. Agradecemos também as seguintes instituições parceiras do evento: Grupo ALTERITAS: Diferença, Arte e Educação (UFSC), Grupo EIRENÈ: Centro de Pesquisas e Práticas Decoloniais e Pós-coloniais (UFSC), Instituto Ella Educa (São Paulo), Instituto de Estudos de Gênero (IEG - UFSC), Grupo NUSSERGE (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - UFSC), Núcleo Diversidade, Direitos Humanos e Ações Afirmativas (NUDHA-UDESC), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UFFS). Tivemos também a presença em algumas reuniões de planejamento estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado em História, Antropologia, Educação, Filosofia e Ciências Sociais da UFSC e da UDESC e do professor André Souza Martinello (DG-UDESC).

na presença de pessoas com experiências singulares e que atuam em diferentes instituições educacionais e movimentos sociais na luta anti-racista, anti-patriarcal e anti-capitalista. Pensamos, portanto, a interseccionalidade perpassando questões como classe, gênero, raça/etnia/origem, geração e área/local de atuação. Temas latentes como terra/território, trabalho e educação se articularam com subjetividades, corpo e *buen vivir*. Nesta perspectiva, o evento teve sua intencionalidade central expressa em seu tema geral “Diálogos sensíveis: produção e circulação de saberes diversos”, que buscou evidenciar conhecimentos que fazem parte da reexistência de pessoas indígenas, africanas, negras, LGBT+. A diversidade estava em pauta e no palco, porque somos um país e mundo plural e nisto consiste nossa riqueza.

Nossa pergunta suleadora foi: Como, a partir de lugares diversos e saberes plurais, construímos diálogos e projetos alternativos? A partir dela estruturou-se os seguintes eixos, cujos temas foram discutidos em rodas de conversas entre seis pessoas num espaço circular que instigava o diálogo: “Educação: Saberes e Interseccionalidade”, “Mundos do Trabalho e Redes de Sociabilidades”, “Territorialidades e Mobilidades”, “Performances Decoloniais”, “Narrativas históricas” e “Descolonizar a Universidade”. Destes, dois foram transformados em Simpósios Temáticos⁴, cujos trabalhos agora apresentam-se aqui reunidos neste livro digital que representa pesquisadores de diversos lugares do Brasil, América Latina e África. Foram simpósios que impactaram os presentes pela diversidade de narrativas históricas e propostas para (re)pensar

⁴ No Simpósio temático “Educação: Saberes e Interseccionalidades 1”, tivemos a coordenação do mestrando Emílio Ranieri Migliorini (PPGH/AYA/UDESC), da Profa. Dra. Maria Aparecida Clemêncio (NUDHA-UDESC) e da graduanda Kally Trevisan (AYA/UDESC); no Simpósio temático “Educação: Saberes e Interseccionalidades 2”, contamos com a professora Regiane Lima, a graduanda Stéfani Dias Leite (AYA/UDESC) e a Profa. Dra. Vera Gasparetto (IEG/UFSC); no Simpósio temático “Narrativas Históricas 1”, contamos com a graduanda Cadídja Assis Pinto (AYA/UDESC), a Profa. Dra. Daniela Fernanda Sbravati e o mestrando Vinicius Pinto Gomes (PPGH/AYA/UDESC). A coordenação do Simpósio temático “Narrativas Históricas 2” foi feita pelo doutorando Adriano Denovac (PPGH/AYA/UDESC), a Profa. Dra. Juliana Salles Machado (UFSC) e o mestrando Rodrigo Ferreira dos Reis (PPGH/AYA/UDESC).

a educação e a universidade, a sociedade como ela é e a sociedade que queremos construir.

O I EPD pulsou com a pluralidade da vida, com o aprendizado através de conhecimentos outros que infelizmente ainda são subalternizados pela modernidade/colonialidade. A recusa deste *status* que inferioriza conhecimentos diversos e a desobediência epistêmica caracteriza tentativa não apenas de agregar/incluir estes conhecimentos, mas de construir *sobre, com e a partir* deles. O evento se fez existente e potente pelas partilhas entre cerca de quinhentas pessoas que circularam pela Udesc nos dias do evento: apresentadores de simpósios temáticos, palestrantes, participantes da tenda de economia solidária, artistas, organizadores, monitores e público em geral. Foram dezenas de reuniões, centenas de horas de trabalho e muita parceria para construir algo que sonhamos coletivamente e do qual temos orgulho. O I EPD se revelou uma significativa oportunidade para construção de conhecimento e de mudanças coletivas protagonizadas por diversas pessoas e grupos que pensam, sentem, projetam, articulam, organizam, sonham e vivem formas outras de ser e de estar no mundo.

Esta publicação é um dos frutos da vasta quarentena que nos atinge no tempo presente e que celebra um belo encontro real de pessoas plurais num mundo pré-coronavírus. Há exatos quatro meses a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) suspendeu suas atividades presenciais no enfrentamento à COVID-19. Desde então, o AYA Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais está com as portas fechadas e com as telas conectadas. Em tempos de pandemia mundial, marcado por tantos desafios, mantivemos nossas atividades de pesquisa e de extensão garantindo o andamento dos projetos, mas também a segurança, o cuidado e o fortalecimento de nosso grupo composto de duas professoras, 9 bolsistas de graduação e 15 discentes de pós-graduação.

Desejamos uma boa leitura, que inicia com um belo prefácio da professora Fernanda Oliveira, a quem somos gratas por fazer parte desta história junto com as pessoas que de inúmeras formas estiveram presentes no I Encontro Pós-colonial e Decolonial. Afinal, como diz sabiamente o intelectual e liderança indígena Ailton Krenak no livro *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, “é importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas

como fricção, poder contar uns com os outros” numa relação entre pessoas que se atraem e se constroem através das diferenças. Afinal,

nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (KRENAK, 2019, p. 27)

Florianópolis, 17/07/2020



DIÁLOGOS SENSÍVEIS: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES DIVERSOS

PREFÁCIO

ENSINAR, APRENDER E PRODUZIR CONHECIMENTO: UMA INSUBORDINADA PARAGEM AO SUL DO SUL

Fernanda Oliveira

O sul do Brasil é reconhecidamente um espaço branco, que traz em si tudo que é próprio da branquitude, tão arraigada por essas paragens e cujo processo de formação histórica é possível acessar por meio dos estudos sobre o pós-abolição (Müller e Cardoso, 2017; Silva, 2017; Mendonça, 2020). Mas, é o sul. E este tem sido um espaço de constantes insubordinações, transgressões e existências outras.

O evento que marca essa publicação configurou-se como uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2019) capaz de proporcionar o estabelecimento de redes institucionais atravessadas pela potência do pensamento crítico, acadêmico e não acadêmico. Presenciamos discussões ancoradas em teorias, diálogos, objetos, referências, problematizações e epistemologias tão distintas quanto os corpos que as enunciavam. Não estávamos apenas frente a outras cores no mesmo espaço, estávamos vivenciando uma produção de conhecimento possível exatamente por meio da diferença, da negação de uma manutenção das mesmas ferramentas responsáveis pela instituição das nossas ciências, seja da história, da antropologia, da educação ou mesmo da biologia. Ciências marcadas pelo par colonialidade/modernidade que raramente se propuseram a incluir um olhar desde o Sul, a sulear o pensamento.

Observamos de forma participativa as insurgências coletivas, que unem cosmovisões negras, indígenas, trans, femininas...insurgências outras, advindas de corpos outros com seus pensamentos acessíveis a nos auxiliar em tantas outras formas de fazer ciência. Sim, é importante que se afirme que o que observamos no evento e que acompanharemos nessas páginas é o fazer da ciência. A defesa da ciência nos move, no entanto, uma ciência que é não apenas humana, mas com humanidade.

Audre Lorde - mulher afro-americana, lésbica, poetisa,

feminista – em texto intitulado “As ferramentas do senhor nunca irão dismantelar a casa do mestre” (1979) nos convoca a pensar nas metodologias que guiam nossas escritas. Ao fazer o alerta que dá título ao texto ela não apenas denuncia como também enuncia que ainda que tais ferramentas sirvam para dar início as nossas produções, não o servem para a sequência quando nosso conhecimento se pretende emancipador. Como fazer? As páginas que seguem oferecem algumas respostas partindo daquilo que podemos nominar como uma metodologia emancipatória.

Os trabalhos originalmente apresentados nos Simpósios Temáticos “Educação: Saberes e Interseccionalidades” e “Narrativas Históricas” oferecem elementos para que possamos refletir, e, em alguma medida visualizar resultados, sobre a potência advinda de uma tecitura que entremeia tempos - tão caro a História - saberes e fazeres em que um fio sempre se faz presente, o afeto. Afeto no seu sentido mais amplo, de afetar, de relação com a subjetividade, em diálogo com a objetividade e presente na escrita.

Esse afeto se faz presente de forma ainda mais evidente quando constatamos que as próprias metodologias utilizadas, muitas delas advindas de uma construção também coletiva, como a pesquisa escreviente enuncia, encontram sua razão de ser ao observarmos quais os objetos das mesmas. A palavra objeto foi aqui mantida justamente para pensarmos sobre o seu caráter colonial, subvertido por meio do uso das outras ferramentas que não as do mestre.

Os textos explicitam a potência de ensinar e aprender em diálogo com matrizes africanas, maracatus, currículo, práticas pedagógicas do ensino básico ao superior com ênfase na formação de professores, ensino das ciências da natureza, das Relações Internacionais e Educação para as relações étnico-raciais, culturas infantis, educação escolar quilombola e artes. Afinal, não devemos esquecer que a colonialidade é uma construção social que se manifesta no ser, no saber e no poder. Romper com ela exige afetar os locais e articulações configurando deslocamentos.

O rompimento em questão, advindo também das novas ferramentas, nos faz voltar ao lócus de produção, mais diretamente aos corpos dos quais emergem os conhecimentos, ora compartilhados, ora compreendidos como passível de possibilitar construções outras de conhecimento e saber. Assim

nos ensina Conceição Evaristo ao nos convocar a pensar acerca das auto-inscrições no mundo (2007). As nossas escritas de vivências, escrevivências, são insubordinadas frente a tudo que a colonialidade nos impõe e se traduzem naquilo que podemos identificar como a pesquisa escreviente.

Dessa forma, as narrativas presentes nessas páginas são insurgentes e insubmissas, marcando um lugar político-epistêmico que evoca simultaneamente ensinar e aprender, tão caro aos povos indígenas. Bem como a história da diáspora africana pelas Américas, mas também no próprio continente africano após os horrores do tráfico humano que se configurou no maior crime da humanidade e que é a marca do princípio da colonialidade/modernidade.

Por fim, não posso deixar de registrar que o evento que nos traz aqui aconteceu em um tempo bem diverso do que me alcança ao escrever essas linhas. Nossas formas de nos inscrever no mundo permanecem, mas nossas condições mudaram radicalmente. Enfrentamos uma pandemia que mesmo sendo global alcança de forma brutal os corpos outros, sobretudo os racializados. Precisamos nos isolar, defender a vida e a ciência. Mas, também por isso, nos parece ainda mais necessário entregar ao público leitor esse livro, com tantas construções potentes, escritas num tempo outro, é verdade, no entanto imbuídas de possibilidades tantas para que possamos seguir insurgindo-nos para adiarmos o fim do mundo, parafraseando Ailton Krenak.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

LORDE, Audre. As ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande. (1979). In. *Irmã outsider*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 135-140.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Autêntica, 2018. p. 27-54.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes; Teixeira, Luana; Mamigonian, Beatriz Gallotti. (Orgs.) Pós-Abolição no Sul do Brasil: associativismo e trajetórias negras. Salvador: Saggá, 2020.

MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017

SILVA, Fernanda Oliveira da et.al. Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense. UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.



PARTE 1

EDUCAÇÃO: SABERES E
INTERSECCIONALIDADES

EXPERIÊNCIAS E EPISTEMOLOGIAS NEGRAS QUE NOS ENSINAM A SER

Alexandra E. V. Alencar

Que fatores históricos estruturam as experiências negras até o presente? De acordo com o filósofo camaronense negro Achille Mbembe em *As formas africanas de auto-inscrição*, publicado em 2010, os acontecimentos históricos da escravatura, da colonização e do apartheid alienaram o eu africano de si mesmo. E relacionando esses três procedimentos jurídicos e econômicos, a noção de propriedade é possível testemunhar que esses processos conduziram à expropriação material. Nesse sentido o acúmulo desses processos gerou consequências históricas que acomodaram africanos e seus descendentes em desigualdade econômica e de reconhecimento social com relação aos demais seres humanos.

Contudo, tais processos somados aos fluxos diaspóricos que ocorreram e ocorrem desde os processos de escravizações desencadearam uma força criativa que permitiu aos africanos e seus descendentes refletirem seu ser e agir no mundo. Tais reflexões desencadearam epistemologias que surgem cada vez mais pungentes em nossa realidade subvertendo, a lógica de epistemicídio proposta pela filósofa e ativista negra brasileira Sueli Carneiro (2001).

É evidente que o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. Fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. E para isso legislações como a lei 10.639/03 e a 11.645/08 que regulamentam conteúdos sobre História da África e Cultura Afro-brasileira em instituições públicas de ensino fundamental e médio brasileiro, conquistas

advindas de muita luta dos movimentos sociais negros, tornam-se necessárias para mudar este quadro.

Mas, também é fato que cada vez mais há uma produção intelectual que trata as experiências negras a partir de uma perspectiva epistemológica, ou seja como fonte legítima de conhecimento científico. E tal produção de conhecimento tem de alguma forma, desestabilizado e desnaturalizado os conhecimentos até então tido como científicos.

Alguns movimentos diaspóricos-africanos como o Pan-africanismo e Negritude tecem essas experiências negras no mundo. Segundo Kabengele Munanga, no artigo Pan-africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro, publicado na Revista Ilha, em 2017, o Pan-africanismo nasceu no início do século XX entre os negros de língua inglesa, particularmente dos Estados Unidos e das Antilhas Britânicas. A primeira conferência pan-africana foi organizada em Londres em 1900 por um advogado de Trinidad, Henry S. Williams. Depois da primeira Guerra Mundial, ela se amplificou sob a iniciativa de Georges Padmore e W. E. B. Dubois. Tal movimento acreditava que a luta de um povo para sua independência nacional reforçava a luta dos outros. Ou seja, o regime colonial deveria ser combatido em conjunto e não isoladamente. Dessa maneira a negritude, enquanto posição intelectual e o pan-africanismo, caracterizados como posição política, convergiam ao afirmar respectivamente que todos os africanos tinham uma civilização comum e que todos os africanos deviam lutar juntos.

Segundo Munanga (2017) a Negritude, filha do pan-africanismo, nasce nas décadas de 1930 no “quartier Latim”, em Paris, entre os estudantes negros da diáspora, especificamente das Antilhas francesas e da África colonizada. Quando esses estudantes começaram a povoar as universidades francesas, logo começaram a perceber pouco a pouco, as flagrantes contradições entre as políticas de assimilação. O mito da civilização ocidental como modelo absoluto, tal como lhes era ensinado nas colônias, começou a se desfazer.

As circunstâncias em que o conteúdo da Negritude foi elaborado nos meios intelectuais negros de Paris por volta de 1935 são essenciais para sua compreensão. Naqueles tempos em que a colonização de conquista terminava e a Europa começava a instalar-se tranquilamente na África para ali ficar indefinitivamente, os estudantes negros duvidavam ainda de

suas próprias culturas. Os coloniais exportavam na África a civilização ocidental.

Aimé Césaire, com Léopold Sedar Senghor, Léon Damas e outros, criam o termo negritude e o define como "consciência de ser negro", ou seja, o simples reconhecimento de um fato que implica aceitação – assumir sua negritude, sua história e sua cultura. O exame da produção discursiva dos escritores da negritude permite levantar os seguintes objetivos principais: buscar o desafio cultural do mundo negro (a identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e lançar o apelo de uma revisão das relações entre os povos para que se chegasse a uma civilização do universal, com o encontro de todas as outras, concretas e particulares. Mais tarde, Césaire definiu negritude em três palavras: identidade, fidelidade e solidariedade. A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, de cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de todo peso negativo herdado do passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro. A fidelidade repousa numa ligação com a terramãe, cuja herança deve, custe o que custar demandar prioridade. E a solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo.

Assim desses movimentos diaspóricos-africanos, surgem outros a exemplo do Afrocentrismo que, nos termos de Charles S. Finch III e Elisa Larkin Nascimento (2009), consiste em uma ideologia baseada na noção de que os afrodescendentes devem reafirmar um sentimento pan-africano, de defesa do nacionalismo e do orgulho étnico negro, como arma de efeito psicológico de combate ao racismo global. Trata-se de uma perspectiva filosófica e teórica de um sistema particular, cujo núcleo essencial é a ideia de que as interpretações e explanações baseadas no papel dos africanos como sujeito (e não mais como objeto) são mais condizentes com a realidade.

Segundo os autores o embrião desse movimento surgiu na década de 1980, a partir dos estudos da história africana por parte de intelectuais afro-americanos e caribenhos, que começaram a olhar a história de "uma perspectiva negra", ao contrário do que se fazia até então. Um dos grandes expoentes desta revolução cultural foi o jamaicano Marcus Garvey (1887-1940), cuja tese defendia o retorno dos afrodescendentes ao continente africano, como forma de, finalmente, libertarem-se

da cultura ocidental, judaico-cristã, de seus antigos opressores. Outra tese defendida por este ativista asseverava que, o sucesso dos homens brancos devia-se ao sistema de ensino das crianças brancas, focado em suscitar nas mentes infantis a idealização/superioridade branca. Desse modo, segundo concepção de Garvey, as crianças negras deveriam ser educadas segundo um paradigma de superioridade negra.

Na década de 1980, Molefi Kete Asante publicou o livro - Afrocentrismo: A Teoria da Mudança Social – no qual lançou a primeira discussão completa sobre o conceito.

Na América Latina essas epistemologias também surtiram efeito. A antropóloga negra e ativista Lélia González (2011) elaborou a noção de Amefricanidade com intuito de indicar as influências africanas e indígenas na formação histórico-cultural das Américas. Para a autora, usar a noção de amefricanos contrapõe os termos imperialistas afroamericano e africanoamericano que designam africanos/as diaspóricos/as nas Américas submetidos/as ao sistema do racismo. Tal noção assim como a de pretoguês abre novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa localização do mundo sob uma perspectiva afrocentrada.

Mas para além dessas epistemologias afrocentradas derivadas das experiências negras que emanam principalmente dos eixos norteadores, há outros espaços sociais como os terreiros de religiões de matriz africana que oferecem terrenos férteis para a criação de novas epistemologias negras, na qual a figura do centro é ampliada por outras formas geométricas de conceber o mundo.

Nesse sentido, a partir de minha trajetória intelectual e de vida proponho uma noção de antropologia da encruzilhada onde nós sujeitos/as atravessados/as ou interseccionados/as por várias dimensões através do movimento - potência própria do orixá Exu cultuado dentro das religiões de matriz africana - nos encontramos, partilhamos nossas experiências e nos deixamos atravessar pelo outro/a, já não sendo mais os/as mesmos/as do início da caminhada, fazendo um tipo de antropologia afetiva e comprometida que resulta das múltiplas experiências com nossos/as interlocutores/as e com tudo que os circunda. Assim pensar numa epistemologia da encruzilhada consiste em ampliar as possibilidades de uma epistemologia afrocentrada, é inicialmente deslocar nossa compreensão para os cruzamentos e as possibilidades críticas e criativas que esse

conhecimento relacional nos proporciona para compreender o mundo.

A ideia de encruzilhada aqui valoriza uma perspectiva decolonial, já que a antropologia caminhou por muito tempo de mãos dadas com o colonialismo, principalmente no que tange o fornecimento de justificativas científicas da dominação de uns sobre os outros. Contudo essas justificativas foram mudando ao longo do tempo e no processo de autocrítica da própria disciplina gestaram-se outras perspectivas como a da teoria pós-colonial, que surge após a virada linguística da década de 1970, como crítica ao iluminismo e ao essencialismo.

Joaze Bernardino-Costa & Ramón Grosfoguel na apresentação do dossiê Decolonidade e perspectiva negra, publicado em 2016, argumentam que o pós-colonialismo como termo originou-se nas discussões sobre a decolonização de colônias africanas e asiáticas depois da Segunda Guerra Mundial, tendo sido produzido, principalmente, por intelectuais do Terceiro Mundo que estavam radicados nos departamentos de estudos culturais, de língua inglesa das universidades inglesas e posteriormente das universidades norte-americanas. A consequência mais óbvia disso foi o fato de o pós-colonialismo ter uma língua de nascença, o inglês, e ter também um espaço de circulação no mundo anglofônico.

Segundo os autores apesar de uma longa história colonial na América Latina e de reações aos efeitos da colonização, que podemos chamar de colonialidade, intelectuais dessa região não figuraram e não figuram no campo de estudos pós-coloniais. Em decorrência desses fatos, mas não somente, na virada dos anos 2000 se constitui uma rede de investigação de intelectuais latino-americanos em torno da decolonialidade.

Uma importante diferença entre o projeto decolonial e as teorias pós-coloniais. Essas propostas tematizam a fronteira ou o entre-lugar como espaço que rompe com os binarismos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, mas, são também lócus enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas de cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento.

Mas os autores alertam que é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar subalterno. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico.

Assim a encruzilhada, como lugar de enunciação dos povos de religiões de matriz africana, pode ser instrumentalizada academicamente por antropólogos/as para se descentrar noções ontologizadas dentro da disciplina da antropologia como “natureza” e “cultura”, “nós” e “outros”, “humanos” e “não-humano”, propiciando a compreensão das invenções culturais, nos termos de Roy Wagner (2010), para quem a invenção está na ordem da criatividade, na qual os processos de diferenciação e simbolização distinguem as culturas. Além disso, pensar uma antropologia da encruzilhada nos permite dialogar com o campo de estudos das antropologias mundiais, que segundo Gustavo Lins Ribeiro (2006) comporta criar novos diálogos para além dos centros hegemônicos de produção do conhecimento, ao repensar criticamente a trajetória da disciplina, procurar perceber suas pluralidades e traçar novos caminhos ao nosso fazer antropológico.

Tal epistemologia negra caminha numa direção trilhada pelo jornalista e escritor negro brasileiro Muniz Sodré em sua obra *Pensar Nagô*, publicada em 2017. Ao lançar o olhar sobre a diáspora africana, Muniz Sodré pisa sobre o chão dos terreiros, cujos caminhos nos direcionam à interpretação dos significados existenciais do pensamento nagô, percebendo-os como continuidade da Arkhé africana. Aqui o termo Arkhé, pertencente à filosofia grega pré-socrática, e é apropriado pelo autor para representar o pensamento africano mítico como orientador e amálgama social.

Nesse sentido os ritmos, sons, timbres, compassos, são signos das latências das memórias, assentadas sobre os corpos em movimento, que celebram o mítico, fortalecendo o sentido de pertencimento a um princípio fundador.

Ao aproximar o pensamento filosófico ocidental do pensamento nagô, Sodré enfatiza que, ao contrário do pensamento epistêmico ocidental, o intelectual africano não

deriva de uma escola doutrinária, nem remete o pensamento a um caminho individual, mas sim à coletividade e ao vínculo intergeracional. Afirmar ainda que a experiência do pensar Nagô se estrutura na indivisibilidade do fazer e do pensamento, em contraste com a perspectiva grega, em que o fazer material se encontra separado da "forma", quando muito é representada como uma imagem distorcida do "mundo das ideias". Ou seja, a obra Pensar Nagô nos remete a ideia de pensar-vivendo, assentado numa coletividade presente na individualidade, tal qual expressa à filosofia banto Unbutu que significa "Eu sou porque nós somos".

Dessa maneira se na tradição filosófica ocidental o ser é atomizado, na concepção Nagô, por outro lado, o ser só ganha existência à medida que faz parte da comunidade, ou seja, passa a existir, porque é integrado ao grupo e, reciprocamente, o grupo é integrado à existência daquele.

E para ampliar ainda mais esse "pensar nagô" me reporto ao meu campo da tese de doutorado "É de Nação Nagô!": o maracatu como patrimônio afrobrasileiro (2015) na qual busco fomentar a discussão sobre formas de associativismos, lutas por reconhecimento oficial, bem como os processos criativos que influenciam as formas de pensar e agir dos e das praticantes de maracatu das nações pernambucanas, baseados principalmente numa dimensão religiosa, vinculada às religiões de matrizes africanas. Nos sentidos produzidos pelos maracatuzeiros sobre sua prática, o maracatu é também religião, na qual as pessoas vivem sua fé como parte da vivência no maracatu. As nações de maracatu mantêm principalmente relações com religiões de matrizes africanas.

Um exemplo da emergência desses conhecimentos liminares pode ser observado no depoimento de Mestre Chacon Viana da Nação de Maracatu Porto Rico quando ele fala da responsabilidade dos grupos de maracatu espalhados pelo Brasil e pelo mundo frente à manifestação cultural do maracatu-nação:

É você estudar, não é só tocar, ir buscar sua herança, buscar suas raízes, ver a história de cada uma, ou o que toca, se não for cada uma, mas pelo menos uma base de duas ou três nações que toca, respeitar a questão dos tambores, tentar dentro de cada data,

no aniversário do maracatu, fazer um banho de amaci pra todo mundo. Porque não há nada de mais em um banho de amaci. Então essas coisas pequenas que se dá o respeito, que a gente dá grande importância. Não existe mais viver longe da religiosidade. Vocês estão dentro da religiosidade todo momento. Vocês tão tocando maracatu, a religiosidade está com vocês em todo o momento. Então vocês podem estar no Japão, mas ela tá presente. Na hora que você toca, você evoca. Na hora que você canta, você também saúda. Então você saúda, você evoca, você toca, você chama. Seja lá onde for os orixás e eguns estarão junto com vocês, independente de qualquer momento, qualquer hora, qualquer lugar. Então maracatu é isso aí, não tem como fugir de perto ou longe, grande ou pequeno, tudo é maracatu, e tudo requer uma importância baseada na religiosidade que você não imagina. (Mestre Chacon Viana da Nação de Maracatu Porto Rico)

Tais maracatuzeiros, através das suas diversas experiências rituais, constroem uma cosmologia própria que orientam suas formas de agir no mundo, ainda que muitas vezes, sua forma de agir no mundo seja a de colocar tal relação religiosa do Maracatu Nação no plano do secreto, como é o caso da Nação de Maracatu Estrela Brilhante de Igarassú.

Outro momento em que tive a oportunidade de experienciar com mais profundidade esses saberes foi durante o mapeamento das religiões de matriz africana de Florianópolis e municípios vizinhos, o projeto Territórios do Axé, fruto do convênio entre o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional de Santa Catarina (IPHAN/SC) e o Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas da Universidade Federal de Santa Catarina (NUER/UFSC), na qual tive o privilégio de trabalhar como pesquisadora. Digo privilégio pois além de ter sido recebida de braços abertos pela maioria das casas religiosas, pude compreender de que forma eram passados esses conhecimentos que me ensinavam a SER.

Entrevistador: Como são repassados os conhecimentos da casa aos seus integrantes?

Liderança: Pela hierarquia. Então nós temos o batismo... Depois do batismo vem o oburi, depois do oburi vem o pai pequeno, ou a mãe pequena... Depois a ialorixá, que é a coroa maior, né. Tá, então depois da ialorixá vem o reforço, bota reforço. Sete, catorze e vinte um. Eu só falta os vinte um, já to nos catorze.

Entrevistador: Então os conhecimentos são passados oralmente?

Liderança: Isso, pela hierarquia, né. Você é anjo de guarda, você pode até aqui. Você é baba, vai fazê... entendeu?

Entrevistador: Uhum.

Liderança: Mas o conhecimento do orixá é desde a hora que a pessoa entra, que vai sabê como é que bate pros quatro canto, quem são os orixá da casa... Essa hierarquia é geral, né. Aí depois vem os segredos dos santos, né. Que aí é só passado pela hierarquia mesmo. (Casa 22)⁵

Nesse sentido aprender em uma casa religiosas de matriz africana é muito da ordem da vivência, pois desde a hora que se cozinha ou se limpa o banheiro o conhecimento é repassado pelos mais velhos e velhas da prática religiosa de acordo com o tempo de santo do ou da praticante. Assim podemos pensar que uma antropologia da encruzilhada necessariamente caminharia de mãos dadas com metodologias que priorizassem a ordem da experiência e do vivido.

Como a encruzilhada nos possibilita cotidianamente a liberdade da escolha, escolhas muitas vezes comunicadas ao mundo, Exu cuida desse movimento de palavras, ideias e pensamentos que trafegam e vão afetando àqueles e àquelas

⁵ Aqui fazemos referência apenas a numeração que nossa pesquisa deu as casas, pois muitas lideranças pediram para não ser divulgados nem seus nomes e nem de suas casas com medo das ações constantes de desrespeito religioso que sofrem cotidianamente de pessoas que moram próximo a casa, bem como da sociedade em geral.

que permanecem re-existindo na árdua tarefa cotidiana de tecer outras formas de fazeres acadêmicos.

A favor de uma descolonização do pensamento Luiz Rufino com sua *Pedagogia das Encruzilhadas*, publicado em 2019, cria outras formas de pensar a pedagogia, tal qual venho pensando em relação à antropologia.

A partir do saber em encruzilhadas, a transgressão da colonização das mentalidades emerge como um ato de libertação, que produz o arrebatamento tanto dos marcados pela condição de subalternidade (colono) quanto dos montados na condição de exploradores (colonizadores). A prática das encruzilhadas como um ato descolonial não mira a subversão, a mera troca de posições, mas sim a transgressão. Assim, responde eticamente a todos os envolvidos nesta trama, os envolve, os 'embacumba' (encanta), os cruza e os lança a outros caminhos enquanto possibilidades para o tratamento da tragédia chamada colonialismo" (RUFINO, 2019, p. 75).

Dessa maneira a encruzilhada, morada de Exu, nos proporciona atravessamentos por meio do movimento, ampliando a ideia de centro contida nas epistemologias afrocentradas, bem como rompe com os binarismos apontados por uma teoria póscolonial que se propõe a revisão das narrativas mestras. O foco aqui são os outros lugares de enunciação visibilizados por uma perspectiva decolonial. Nesse foco encontramos as religiões de matriz africana e suas potencialidades enquanto lócus de produção de conhecimentos. E quando me refiro aos conhecimentos provenientes dessas experiências como epistemologias, quero enfatizar tais conhecimentos como fontes legítimas de conhecimentos científicos e ressaltar que tal produção de alguma forma tem desestabilizado e desnaturalizado os conhecimentos tidos como científicos.

Essa presença epistêmica deve-se muito as presenças diversas que passam a adentrar as universidades brasileiras nos últimos dez anos por meio de políticas públicas de ações afirmativas. Contudo Charles Hamilton e Kwame Ture, na obra

Black Power: Politics of Liberation in America, publicado em 1967, já anunciavam que "visibilidade negra não é poder negro". Por isso é necessário continuar as lutas diárias por reconhecimento e fazer o que a professora de filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina Janine Sattle chama de uma "ocupação curricular", pois o currículo é político e precisa ser construído a partir do princípio formativo da diversidade.

Nessa direção, repletos de afetos poderemos aprender mais nas universidades e escolas sobre o negro vida e não sobre o negro tema tal qual já enunciava Alberto Guerreiro Ramos. Na qual o negro tema refere-se "a algo examinado, olhado, visto, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer forma como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção". Já o negro vida este seria "algo que não se deixa imobilizar, multiforme, profético, é despistado, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje".

Assim com base na premissa de que o "chão do meu terreiro é o umbigo do mundo" é de dentro dos terreiros de religiões de matriz africana que pretendo expandir essa noção de antropologia da encruzilhada, relacionando tais noções e seus contextos com o que já foi produzido dentro da teoria antropológica.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Alexandra Eliza Vieira "É de Nação Nagô!": o maracatu como patrimônio imaterial nacional. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, defendida em 2015.

MBEMBE, Achille. As formas africanas da escrita de si. Tradução: Marina Santos. Revisão: Manuela Ribeiro Sanches. In: http://www.artafrica.info/novos-pdfs/artigo_21-pt.pdf. 2010.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Revista Lola Press, Durban, África do Sul, n. 16, p. 1-6, novembro/2001.

FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

HAMILTON, Charles V.; KWAME, Ture. *Black Power: Politics of Liberation in America*. Nova York: Random House, 1967. E-book.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. *Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino*, n.1, 2011.

MUNANGA, Kabenguele. Pan-africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro. *ILHA*, v. 18, n. 1, p. 107-120, 2017.

NUER, Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas. *Territórios do Axé: religiões de matriz africana em Florianópolis e municípios vizinhos*. Ilka Boaventura Leite (Coordenador); Thabata J. B. Pinheiro (Projeto Gráfico e Ilustração). Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PROPOSTA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO DECOLONIAL DE ECOLOGIA

Ana Carolina Ferreira Barbara
Luciana Cavalcante Carneiro

1 INTRODUÇÃO

*“É, eles brincando de ser rei da floresta, e eu rezando pro
Curupira existir”
Djonga - Eterno*

Tendo em vista a história da escravização do negro no Brasil e de suas consequências (BRASIL, 2004), a legislação brasileira prevê mecanismos de reparação histórica para com esse grupo social, de maneira a diminuir as desigualdades que lhes foram e são imputadas.

Seguindo normativas e acordos internacionais⁶ que vem há tempos intensificando as discussões acerca do tema, assim como em anuência às requisições da luta incansável do Movimento Negro, o país criou sua própria legislação sobre esta problemática, em diferentes momentos, abarcando diversas áreas da vida humana, dentre elas a Educação.

A lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases, dispõe sobre a inclusão da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas instituições de ensino fundamental e médio, em todos os componentes da grade.

O Estatuto de Igualdade Racial, instituído pela lei 12.288/10 (BRASIL, 2010) prevê também medidas para a promoção de igualdade racial na Educação, como o fomento “a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico” e a incorporação “nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que

⁶ Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, de 2001.

incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira”.

Na mesma linha está o artigo primeiro do Parecer do Conselho Nacional de Educação (2004):

1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p. 31).

Desse modo, percebe-se a necessidade de criação e disseminação de ideias que possam ser incluídas nos currículos de formação inicial de professores de todas as disciplinas dentro da perspectiva da pluralidade étnica e cultural.

É importante salientar que, para estar em consonância com as leis, a africanidade não deve ser tratada somente nas disciplinas de História e Literatura, por exemplo, como é o caso mais comum, mas deve ser compreendida por todo o currículo (MUNANGA, 2005), incluindo o de Ciências e Biologia. Portanto, há uma necessidade de discutir essa temática dentro das especificidades dessa área do conhecimento.

Para as Ciências e, em especial, para a Biologia, as relações étnico-raciais podem ser abordadas em diversos momentos e podem proporcionar a desconstrução de perigosos paradigmas, como o do racismo científico; além de contribuir para a compreensão de diversos fenômenos naturais sob diferentes óticas.

Verrangia e Silva (2010) propõem 5 grupos de questões que podem ser abordadas no ensino de Ciências para a promoção de relações étnico-raciais positivas, dentre os quais colocam a importância dos conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira:

Sugere-se a elaboração de atividades de ensino que abordem, sob a ótica cultural das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras, o estudo: da vida; dos fenômenos naturais; dos animais; das

plantas; das relações entre formas vivas e não vivas; da saúde; da produção de alimentos; entre outros. [...] Dois dos focos de tal ensino devem ser a valorização da diversidade cultural e o enriquecimento do entendimento sobre **a função das Ciências, que envolve a busca por compreender a realidade.** (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 715, grifo nosso).

No livro “Superando o racismo na escola” (MUNANGA, 2005), Petronilha Silva ainda sugere que no Ensino de Ciências deva ser abordada as formas de ocupação e territorialidade dos povos quilombolas, os quais possuem modos de lidar com a terra e com os recursos que ela oferece respeitando o equilíbrio da natureza.

Abordar a temática ambiental no contexto atual brasileiro é crucial diante de desastres como o rompimento das barragens de rejeitos de minério nas cidades mineiras de Mariana, em novembro de 2015 (HÁ..., 2019), e de Brumadinho, em janeiro de 2019 (HÁ..., 2019) além das queimadas na Amazônia (MACHADO, 2019) e do derramamento de óleo (OLIVEIRA, 2019) no segundo semestre deste mesmo ano. É necessário compreender quais as relações que os diversos atores, partícipes e vítimas destas tragédias têm com os elementos do meio ambiente em que estão inseridos e promover uma reeducação da sociedade neste sentido.

Segundo relatório da agência ambiental das Nações Unidas (UNEP, 2017), estima-se que 23% dos óbitos mundiais são gerados por causas ambientais, o que totalizou 12,6 milhões de pessoas em 2012, sendo 8,2 milhões de mortes relacionadas à impactos como águas poluídas (falta de saneamento, tratamento, etc), exposição a químicos, alta poluição atmosférica e poluição marinha de onde recursos alimentícios são retirados.

Os impactos ambientais negativos apontados estão intrinsecamente ligados aos complexos modos de manifestação sociocultural presentes nas relações interpessoais e nas relações sociais com a natureza. As concepções modernas que produzem essas interações sociedade-natureza são resultantes do paradigma moderno newtoniano-cartesiano cuja realidade é vista sob uma ótica

determinista, mecanicista, maniqueísta, objetiva e fragmentada.

O ser humano foi “desnaturalizado”, isto é, dissociado da natureza, devido à construção de uma noção de um mundo-máquina, científico e racional, expandido no século XVI com a ascensão do mercantilismo e início das colonizações (SANT’ANA; SUANNO; CASTRO, 2019).

A sustentação desses paradigmas modernos permitiu ao homem o estabelecimento de um modo de vida exploratório sobre seu meio ambiente, a natureza e o outro, sendo este sujeitado à situação de colonização exploratória, genocídio e epistemicídio. Em Moraes (2012 *apud* SANT’ANA; SUANNO; CASTRO, 2019) este paradigma é explicitado pela afirmação “O homem, como senhor do mundo, podia transformar a natureza, explorá-la, e ela deveria servi-lo, ser escravizada e obedecer”.

Decorrentes das violências supracitadas originadas da expansão colonial de países europeus, os paradigmas modernos tornaram-se hegemônicos e globalizantes. A natureza perdeu seu caráter sagrado passando a ser fonte de “recursos utilizáveis” (SANTOS; IMBERNON, 2014).

O ensino de ecologia, ou seja, das inter-relações entre seres vivos e ambiente natural (RICKLEFS, 2010) tem o potencial de permitir ao estudante se apropriar de uma visão integrada de mundo, onde as manifestações de sua existência estejam atreladas à dinâmica da vida e da natureza, de modo que haja construção de uma consciência coletiva para a prática social relacionando suas ações às implicações ambientais.

Práticas pedagógicas decolonizantes superam as concepções utilitaristas e dicotômicas da realidade que perfazem a lógica onde o ser humano e suas produções culturais são colocados no extremo oposto da natureza e das relações ecológicas que acontecem nela (WALSH, 2013). Essas práticas, que também podem ser vistas como referenciais para um *modus operandis* docente, são constituídas por princípios das cosmovisões africana e indígena, as quais possibilitam a criação de espaços de ensino-aprendizagem, onde a construção dos conhecimentos é concomitante à compreensão holística, complexa, descontínua, subjetiva e não compartimentalizada.

Dessa forma, é de extrema relevância selecionar os conteúdos de ecologia nas disciplinas de biologia e/ou ciências, de maneira que se possa trabalhar com uma abordagem crítica, na qual os conceitos científicos são construídos

transversalmente à problematização da degradação ambiental e a maneira que isto está relacionado à construção das relações socioculturais com a natureza. Por meio disso, é possível haver uma mudança de paradigmas nas concepções que constituem a relação ser humano e natureza.

Mesmo cientes desta discussão e desejan-tes de mudança nas aulas de Biologia e Ciências, os poucos professores que se dispõem a construir esses novos paradigmas, tanto do Ensino Superior quanto da Educação Básica, apresentam dificuldades em construir aulas e atividades que abarquem o que foi citado. É comum que se sintam sem recursos e direcionamentos tangíveis para que possam, efetivamente, materializar a mudança que está sendo proposta (VERRANGIA; SILVA, 2010). Pensando em uma formação substancial e concreta destes professores, de modo que a educação das relações étnico-raciais não se torne uma gambiarra ou apenas um apêndice na Educação e no ensino de Ciências e Biologia, há a necessidade de incluir **práticas decoloniais** no currículo dos cursos de formação destes professores.

1.1 Objetivo

O objetivo deste trabalho é propor uma prática pedagógica de introdução ao ensino de ecologia a partir de perspectivas não eurocêntricas, interculturais, decoloniais e antirracistas. Esta aula pode ser aplicada em uma disciplina de prática de ensino dos cursos de licenciatura em Biologia, Ciências ou Pedagogia.

2 METODOLOGIA

O referencial metodológico aqui utilizado é da pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2013), a qual propõe não somente conteúdos teóricos não eurocêntricos, mas também práticas que emergem de outras epistemes. Dessa forma, descreveremos aspectos práticos que compõem a atividade de forma detalhada.

A atividade foi pensada considerando que os valores não-eurocêntricos de coletividade, circularidade, ciclicidade e co-dependência não fossem somente discutidos no campo teórico, mas também vividos e experimentados pelos corpos físico e sensível dos estudantes. Para a africanidade, a mente só

aprende quando o corpo aprende, sendo este corpo composto por diferentes sentidos que devem ser explorados (LOPES, 1990 *apud* MUNANGA, 2005).

Reforçando esta perspectiva, temos que

Na perspectiva afrocêntrica, o corpo, com qualquer epiderme, não é concebido como matéria a ser superada pela abstração, mas como parte essencial do desenvolvimento integral do ser humano. Por este motivo, a dimensão biológica do ser, também têm de ser considerada na cognição, implicando em práticas pedagógicas abertas, dinâmicas e multidimensionais que rompam com a tradicional divisão de espaço, tempo e agrupamento da escolarização, pensada para disciplinar e não para educar. (SANT'ANA; SUANNO; CASTRO, 2019, p. 448)

Todas as atividades devem ser realizadas em roda, uma vez que é partir dela que a diversidade se torna conhecida e valorizada, sem hierarquizações.

Além disso, o uso da emoção e da memória relacionada a afetividade também se faz intensamente presente nesta prática de ensino de ecologia. Primeiro como oposição necessária à racionalização e matematização extrema do estudo das relações ecológicas que se fez marcante na ecologia clássica (RICKLEFS, 2010), e que ainda é visível no ensino de Ecologia atualmente. Em segundo lugar, como um instrumento de decolonização da herança racista da “filosofia da modernidade” de Hegel em que “a razão é helênica” e “a emoção é negra” (FAUSTINO, 2013). O envolvimento pessoal e afetivo entre pessoas e natureza é um componente inerente às cosmovisões conservacionistas dos povos tradicionais indígenas americanos e africanos. É justamente a complementariedade entre homem e natureza, seres vivos e ‘não vivos’, animais e plantas, a qual não pode ser percebida pela simples racionalidade fria, que o senso de conservação ambiental surge genuína e verdadeiramente - De um ponto de vista não utilitarista, mas socioambiental holístico, em que a manutenção do equilíbrio ambiental se relaciona com a manutenção do bem-estar de si mesmo e de sua comunidade.

3 A ATIVIDADE

A atividade foi programada para ocorrer durante uma aula presencial com duração de, aproximadamente, 4 horas e envolve um ambiente aberto com elementos naturais (gramado, próximo a uma árvore, etc), assim como disponibilidade de aparelhos eletrônicos (celulares, notebooks) que permitam a exibição de material audiovisual. Recomenda-se que os aparelhos sejam compartilhados entre duas ou mais pessoas para que o uso não seja individualizado.

É ideal que, além do(a) professor(a), outros dois monitores participem da atividade.

A sequência de atividades é passível de adaptações de acordo com as necessidades e limitações dos possíveis replicadores, sendo que aquelas que as autoras previram já constam como sugestões ao longo do texto.

A sequência conta com 3 etapas principais: (i)roda da destruição, (ii)falando com os ancestrais e (iii)sankofa na sala de aula.

Como os alunos irão sentar-se ao ar livre, recomenda-se que sejam avisados com uma semana ou mais de antecedência, para que usem roupas confortáveis e levem toalhas ou cangas para estender sobre o gramado/terra, caso queiram.

Antecedendo a primeira dinâmica, recomenda-se que os aplicadores conversem com os alunos e lhes dê uma introdução sobre o tema e os objetivos da aula.

É imprescindível que o docente que se propõe a ministrar essa aula, leia atentamente todos os textos propostos, assim como o referencial metodológico, no intuito de apropriar-se das motivações e justificativas da escolha que está realizando e não somente fazê-la para cumprir protocolos.

4 (i) RODA DA DESTRUIÇÃO

Neste momento, desejamos fazer emergir valores, por meio de vivência, que são intimamente afins à conservação do meio ambiente: circularidade, ancestralidade, espiritualidade, ritualização da natureza, responsabilidade mútua e ciclicidade. Esta atividade ocorrerá em uma área verde. Antes de iniciar, alerte os alunos que, durante esta atividade, você e/ou os monitores irão tocar nas pessoas e lhes dar instruções para que se mexam. Certifique-se que todos estão cientes e de acordo

para que constrangimentos e sustos sejam evitados.

Esta dinâmica é acompanhada por música, por isso, também se certifique que possui um aparelho que possibilite que todos ouçam os sons com distinção.

Na área verde, os alunos deverão ficar em círculo, de olhos fechados. Um exercício de respiração profunda deve ser guiado pelos monitores, sendo que deve durar o tanto que julgarem necessário até que todos estejam tranquilos e com uma respiração branda. Recomenda-se que isso seja feito 5 vezes. Sons naturais agradáveis devem acompanhar este momento, tais como barulho de cachoeiras, pássaros cantando, farfalhar de folhas, etc, assim como cheiros também agradáveis que podem ser provocados por fragrâncias com óleo essencial de lavanda ou gerânio e/ou queima de incensos⁷.

Os sons agradáveis devem ir se atenuando e fazer uma transição suave para sons desagradáveis como queimadas, animais gritando, árvores caindo, estradas movimentadas, etc. Os cheiros agradáveis também devem ir sumindo. Neste momento, um dos monitores deve ler um conjunto de manchetes recentes, ou um texto que as resuma, referente à degradação ambiental, como tráfico de animais silvestres, caça ilegal, desmatamento, poluição e assoreamento de cursos d'água, assassinato de pessoas de comunidades tradicionais, queimadas criminosas, etc. Concomitante a isso, outro monitor deve conduzir algumas pessoas para fora da roda, de modo que, no ápice deste momento, as notícias finais sejam as mais trágicas, os sons, os mais desagradáveis e a roda esteja desmantelada. A ideia é que a respiração dos alunos esteja mais aguda e os sentimentos evocados sejam mais negativos. Peça que os alunos abram os olhos e observem o seu entorno, em silêncio, por cerca de um minuto. Desejamos que os alunos percebam que a destruição da natureza é também a destruição de si.

Os sons desagradáveis irão se dissipando até finalizarem. Peça que fechem os olhos novamente e comece a ler um texto poético, a escolha do(a) professor(a), que trate sobre a ligação e co-dependência dos elementos a partir da perspectiva africana da roda⁸. A medida que o texto é lido, os monitores

⁷ Possibilidades de alergias devem ser verificadas.

⁸ Recomendamos textos da página de Facebook “Orixás e Pretagogias”.

devem entrar na roda e dar as mãos para os alunos mais próximos e olhar para aqueles que estão fora da roda, no sentido de chamá-los para retornar a conformação inicial. É importante que esse chamamento não seja verbalizado, o sentido de coletividade inerente a condição humana deve tomar a frente neste momento e guiar os estudantes a retornarem à condição comunitária. Finalmente, espera-se que, ao final do texto, todos os alunos, espontaneamente, retornem a conformação de roda e estejam de mãos dadas.

Os alunos devem sentar-se e discutir a dinâmica. O monitor deve guiar a discussão através de questionamentos que façam surgir as seguintes questões: o significado da circularidade (fazer e desfazer a roda) da co-dependência e responsabilidade mútua para consigo, para com os outros e para com o meio ambiente (o bem-estar de todos e do meio ambiente depende da coletividade); a consciência de seu lugar no mundo, de sua comunidade e de seu ambiente (ouvir as notícias e sensibilizar-se; e abrir/fechar os olhos). Instrua-os a associarem as sensações físicas e os momentos das dinâmicas com as emoções e sentimentos que tiveram, é importante que evoquem e verbalizem isso, visto que, de uma perspectiva decolonial, a emoção e a razão estão inerentemente truncadas na percepção do mundo e o conhecimento se constrói, somente, a partir de ambas e não com a exclusão de uma ou de outra. Para a dinâmica, destinam-se de 10 a 15 minutos, para a discussão, cerca de 30 minutos.

5 (ii) FALANDO COM OS ANCESTRAIS

O objetivo desta etapa é conhecer epistemologias outras e a maneira que seus saberes e fazeres culturais conservam a natureza e construir um pensamento crítico voltado ao questionamento da sua subalternização.

Após a discussão da dinâmica em roda, alguns textos referentes aos valores que foram discutidos e a sua relação com a ecologia e a conservação serão propostos e alguns questionamentos sobre eles serão sugeridos, porém no sentido de provocar a reflexão, a qual não deve se limitar a eles.

Anterior a formação de grupos e a distribuição dos textos, trabalhe o conceito de ecologia segundo as(os) autoras(es) de sua preferência e o protagonismo da ideia de **relações** entre os entes vivos e não vivos.

Sugerimos 3 textos e também um trecho do filme Sertão Velho Cerrado (2018). A turma deve ser dividida em grupos para que a leitura e discussão deles ocorra. Cada grupo ficará com um texto a sua escolha. A leitura deverá ser conjunta, de modo que, uma pessoa irá falar e as outras irão ouvir, é possível que as pessoas troquem entre si durante a leitura, porém é invariável a condição de alguém estar com o texto escrito em mãos, verbalizando sua leitura, e os outros apenas ouvirem. Reforçamos este aspecto para que o exercício de ouvir, prática dos nossos ancestrais para com seus *griots*, seja revisitada.

Outros textos podem compor o escopo desta etapa, na medida em que os monitores e docentes sentirem necessidade, mas buscando preservar a heterogeneidade de visões africanas, afro-brasileiras e indígenas. É também imprescindível que todos os grupos discutam quem são os povos aos quais os textos se referem, localizando-os em recortes espaço-temporais.

Para o texto 1 (LE GRANGE, 2015)⁹ sugere-se que os alunos se atentem para os seguintes pontos: Relação entre ubuntu e especismo, diferença entre humanismo e humanidade (ubuntu) e relação entre ubuntu, ukama e totemismo. Para o texto 2 (UNGER, 1992)¹⁰, é importante ressaltar a relação entre as pessoas, a Terra, a ancestralidade e a espiritualidade; a imposição da cultura branca; e a modificação da natureza. Para o texto 3 (SOMÉ, 2009)¹¹, os alunos devem discutir o que é força vital e onde ela se encontra, a hierarquia entre espíritos de diferentes 'tipos' e a relação entre espiritualidade, ancestralidade e elementos abióticos. Finalmente para o trecho do filme Sertão Velho Cerrado (2018)¹² é importante que os alunos discutam qual a relação que o povo kalunga têm com a terra e quais os métodos utilizados e não utilizados por eles no tratamento com ela.

Esta etapa pode ser realizada onde os alunos quiserem - permita que se separem ou se dirijam para um lugar em que se sintam mais a vontade para realizar a leitura e para discutir o assunto, apenas marque um horário e um local de retorno. Sugere-se que sejam destinados 30 minutos para essa etapa.

⁹ Páginas 10 à 14

¹⁰ Páginas 80 à 84 (Texto de Aílton Krenak)

¹¹ Páginas 19 a 23

¹² Minutos 16:22 - 19:27

Quando retornarem, cada grupo deverá resumir para os outros o conteúdo do texto de forma a abordar as questões propostas anteriormente e também as reflexões que surgiram. Cada grupo deve ter, em média, 10 minutos para fazer esta síntese e mais 10 direcionados para a discussão com todos os estudantes.

O docente deve finalizar esta etapa trazendo a tona os valores que foram experimentados de diversos modos pelos alunos, desde a dinâmica até a compreensão dos textos, e que provêm de outras epistemologias que promovem o estudo e a conservação do meio ambiente.

6 (iii) SANKOFA NA SALA DE AULA

Nesta última parte, almeja-se conjugar os valores e reflexões feitos anteriormente em propostas de abordagens didáticas de conteúdos de Ecologia na Educação Básica. Proponha temas entre os grupos, que poderão manter-se de acordo com a atividade (ii), ou não, e peça que, em 15 minutos, elenquem possibilidades de abordagens e reflexões que podem ser feitas em sala de aula através de perspectivas não eurocêntricas. Caso os alunos tragam outros temas, também os explore.

Sugerimos aqui, algumas temas e reflexões que podem ser feitos. Para o tema 'cadeia alimentar' ou 'relações ecológicas', poderiam trazer a inserção do homem como partícipe das relações frequentemente usadas de exemplos, ao invés de compreender as relações ecológicas e cadeias alimentares somente entre não-humanos; a desconstrução do julgamento de valores dos elementos que compõem as teias, por exemplo, deixar de atribuir aos predadores um valor de 'maldade' e passar a compreendê-los como co-dependentes e co-responsáveis pelo equilíbrio geral daquela comunidade, em que não há uma dualidade maniqueísta entre os atores. Além disso, há um enorme potencial na compreensão do cuidado dos nossos ancestrais para conosco quando observamos que corpos ancestrais já mortos, sejam eles quais forem, passam por um processo de decomposição e reabastecem o solo com minerais que irão, por sua vez, nutrir novas vidas.

Para o tema "ciclos biogeoquímicos" apontamos para a abordagem do homem e de suas atividades como partícipes dos processos de ciclagem, do ser humano como reservatório de

elementos, tais como nitrogênio ou carbono, assim como qualquer outro ser vivo existente. Para pensar problemas de poluição, abordar o contexto sócio-histórico de produção agrícola para compreender como o homem se insere nessa dinâmica e como diferentes culturas pensam esta produção.

Para o tema “uso sustentável de recursos” é importante propor a desconstrução do homem como um parasita da natureza e que só, e somente só, pode manter uma relação de exploração e destruição, como se não houvesse possibilidade de existência harmoniosa. Pode-se falar também da relação de co-dependência e co-responsabilidade das pessoas consigo mesmas, com os outros de sua comunidade e com os elementos abióticos.

É importante que, para cada tema, sejam elencados conteúdos básicos e desejáveis que o compõem e as abordagens devem ser pensadas levando-os em consideração. Para fazer essa seleção, sugere-se a consulta à Base Nacional Curricular e à livros didáticos de Ciências e Biologia. Após a elaboração das propostas, os grupos terão 5 minutos para apresentar e mais 10 minutos para discussão em grupo de cada tema.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos, em primeiro lugar, a dificuldade em basear-nos em literaturas aceitas pela Academia colonial e ter de desprezar referências não validadas por estas epistemologias. Para construir esta prática, recorreremos a ancestrais, a experiências, a voz de mais velhos cujos conhecimentos a Academia não reconhece. É preciso que isso mude!

Práticas pedagógicas vivenciais constituídas por elementos culturais africanos, afro-brasileiros e indígenas e que contemplem conteúdos de ecologia aplicados em uma disciplina curricular de licenciaturas em Biologia, Ciências e Pedagogia, oportunizam a capacitação de futuros professores para promoverem relações étnico-raciais positivas em sala de aula. Além de aproximar estes cursos do cumprimento das leis 10.639/03, 12.288/2010 e do posto pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (2004).

Ao vivenciar uma situação de circularidade, interdependência e de afetividade com temática ecológica, os indivíduos têm a oportunidade de ressignificar e compreender

os conhecimentos e conteúdos da ecologia de forma subjetiva e holística. Isto é, tornar possível a superação do paradigma científico moderno que desenha as relações atuais, deixando-as mecanizadas, duais, fragmentadas e utilitaristas.

Portanto, os futuros docentes poderão enriquecer sua prática pedagógica estimulando em seus alunos uma construção sistêmica do conhecimento, mais próxima da realidade complexa e multifatorial, o que otimiza o ensino e a aprendizagem de conhecimentos científicos e contribui na construção de um novo paradigma de relações socioambientais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 22 de jun. de 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outra providência. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003.

BRASIL. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 21 de jul. de 2010.

FAUSTINO, Deivison Mendes. A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “Ser” negro. *Tecnologia e Sociedade*, Curitiba: v. 9, n. 18, 2013. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2629>. Acesso em: 30 jul. 2019.

HÁ 3 anos, rompimento de barragem de Mariana causou maior desastre ambiental do país e matou 19 pessoas. G1 Minas Gerais. São Paulo, 25 jan. 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/01/25/ha-3-anos-rompimento-de-barragem-de-mariana-causou-maior-desastre-ambiental-do-pais-e-matou-19-pessoas.ghtml>. Acesso em: 31 jul. 2019.

LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho como uma ecofilosofia e ecosofia. Tradução para uso didático de LE GRANGE, Lesley. *Ubuntu/Botho as Ecophilosophy and Ecosophy*. *Journal of Human Ecology*, [S. l.], v. 49, n. 3, p. 1-18, 2015, por Leonardo da Silva Barbosa. Disponível em <https://fdocumentos.com/document/ubuntubotho-como-uma>

ecofilosofia-e-ecosofia-seus-desafios-e-uma-ironia-que.html Acesso em: 29 jul. 2019.

MACHADO, Leandro. O que se sabe sobre o “Dia do Fogo”, momento-chave das queimadas na Amazônia. BBC News Brasil. São Paulo, 27 ago. 2019. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49453037>. Acesso em: 02 nov. 2019.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

OLIVEIRA, Joana. Mancha de óleo chega aos corais da baía de Todos os Santos, na Bahia. El País Brasil. São Paulo, 18 out. 2019. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/17/politica/1571342074_018737.html. Acesso em: 07 nov. 2019.

RICKLEFS, Robert Eric. E. A Economia da Natureza. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

SANT’ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. Afrocentricidade e interculturalidade crítica na educação: reinventar a escola a partir da diferença. Revista Exitus, Santarém: v. 9, n. 1, p. 426-454, 2019. Universidade Federal do Oeste do Pará. Disponível em <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1id729> Acesso em: 11 ago. 2019.

SANTOS, Joseane Aparecida Euclides dos; IMBERNON, Rosely Aparecida Liguori. A concepção sobre “natureza” e “meio ambiente” para distintos atores sociais. Terrae Didactica, S.l: v. 10, n. 2, p. 151-159, 2014. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8637372/0>. Acesso em: 29 jul. 2019.

Sertão Velho Cerrado. Direção de André D’Elia, Produção de André D’Elia e Henrique Grisse. Brasil: Cinedelia, 2018.

SOMÉ, Sobonfu. O espírito da intimidade. Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. [S. l]: Odysseus, 2009.

UNGER, Nancy Mangabeira. Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico. [S. l]: Edições Loyola, 1992.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT ASSEMBLY OF THE UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP). Towards a pollution-free planet. Nairobi: 2017. Disponível em: https://papersmart.unon.org/resolution/uploads/25_19october.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a04.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

PELA DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Arisa Ribas Cardoso
Juliana Müller

1 INTRODUÇÃO

As Relações Internacionais (RI)¹³ como campo de estudo representam importante ferramenta para a manutenção de poder em favor dos países Ocidentais – aqueles que colonizaram ou obtiveram vantagens a partir da colonização de outros territórios – e da exploração sistemática das nações que compõe o Sul global¹⁴. Tradicionalmente, os cursos de Relações Internacionais utilizam-se de marcos teóricos europeus e estadunidenses, tanto para o ensino de teorias políticas, como para discussões sobre história, economia ou direito internacional.

A história de como se construiu a sociedade internacional é pautada predominantemente na construção da Europa moderna, a partir de seus conflitos internos, desconsiderando o papel fundamental que a ocupação de outros continentes teve para ela e os impactos nas comunidades que já viviam nesses territórios, como se até então fossem inexistentes. As

¹³ Quando o texto se referir às Relações Internacionais como campo de estudo, o termo será grafado com letras maiúsculas ou referido pela sigla RI.

¹⁴ Esse Sul, explica Boaventura de Sousa Santos, “sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as 'pequenas Europas', pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuaram a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados.” (2009, p. 12-13)

teorias políticas estudadas em RI foram construídas para contemplar os problemas do velho continente. As relações internacionais da América Latina, de África e da Ásia são estudadas a partir da invasão europeia e dos seus pressupostos políticos.

O que se busca neste artigo, portanto, é demonstrar a imprescindibilidade de se descolonizar o ensino das Relações Internacionais para que se possa entender outras formas de relações políticas entre os povos, as consequências da importação do modelo europeu de Estado-nação aos outros continentes, bem como os motivos das desigualdades e dependências existentes no mundo.

Para cumprir este intuito, é primeiramente apresentado o panorama atual do ensino de Relações Internacionais, tecendo-se as críticas pertinentes. Após, são expostas as consequências do vínculo entre o campo e o neocolonialismo, investigando as razões para descolonização da matéria. Ao final, são apontados os modos através dos quais pode-se buscar um curso de Relações Internacionais que não colabore com a continuidade do imperialismo Ocidental e abarque os interesses de diferentes regiões do mundo. A pesquisa tem natureza básica e fins explicativos. Foi elaborada a partir do método de abordagem dedutivo, com análise qualitativa do material colhido de meios bibliográficos e documentais.

2 O ENSINO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS ATUAL

Estudos teóricos das relações entre povos e, posteriormente, Estados-nação, podem ser encontrados desde os mais antigos escritos sobre guerra e comércio. Entretanto, Relações Internacionais (RI), como disciplina acadêmica autônoma, surge apenas ao final da primeira Guerra Mundial, em 1919, na Universidade de Gales, com a criação da cadeira Woodrow Wilson de Relações Internacionais (OLIVEIRA, 2011).

Neste período, o imperialismo encontrava-se em seu auge, com potências europeias ocupando e controlando vastas áreas do mundo através do domínio colonial direto e da subjugação baseada em noções ideológicas profundamente racistas sobre povos, terras e histórias dos colonizados. A crença em uma hierarquia de povos - na superioridade de europeus ou pessoas com ascendência europeia e na inferioridade de não-europeus ou pessoas não-brancas - era

generalizada e rotineira, uma suposição vista como inquestionável, incorporada na imaginação europeia pública e nas instituições formais de ordem interna e internacional (JONES, 2006).

Evidente, portanto, que a matéria surge em um contexto imperialista. Desde então, várias outras cadeiras - e posteriormente cursos completos - passaram a ser criados em universidades por todo o mundo. No Brasil, assim como no restante da América Latina, este campo de estudo começou a se desenvolver nas décadas de 60 e 70. O primeiro curso de graduação em Relações Internacionais do Brasil foi criado na Universidade de Brasília, em 1974 (UNB, s.d.). Foi na primeira década do século XXI, porém, que houve um crescimento exponencial tanto da oferta quanto da procura pelo curso¹⁵ (MAIA, 2017). Apesar da variedade das disciplinas que formam os currículos, conta-se normalmente com uma base de teoria política, história, direito e economia.

Como destaca Fred Halliday (1999, p. 15), o objeto de estudo das RI “abrange três formas de interação: as relações entre os Estados, as relações não-estatais ou relações transnacionais (através das fronteiras) e as operações do sistema como um todo, dentro do qual os Estados e as sociedades são os principais componentes”. Percebe-se, então, que o Estado é o elemento central (seja como ator, cenário ou como objeto) dos estudos das Relações Internacionais.

Desse modo, apesar de os autores da disciplina por vezes beberem na fonte de pensadores de períodos anteriores (como Tucídides ou Maquiavel), o estudo das RI é geralmente feito a partir da consolidação do Estado-nação europeu, cujos contornos foram delineados em 1648 com a chamada Paz de Vestfália, momento em que se cunhou a noção de soberania como conhecida atualmente, outro conceito central e problemático das RI, que quer dizer, de forma simplificada, que cada Estado tem competência para decidir sobre a sua política interna, não devendo sofrer ingerências de outros Estados.

Estes são os dois primeiros pontos a serem destacados sobre o que precisa ser repensado. Primeiro: o modelo de

¹⁵ De acordo com pesquisa disponibilizada no portal do MEC, no ano 2000 havia 28 cursos de Relações Internacionais no Brasil, em 2010 eram 102 cursos, enquanto em 2017 já se totalizava 151 cursos (MAIA, 2017)

Estado-nação surgiu em um contexto geográfico específico (Europa), impulsionado por fatores políticos e econômicos peculiares (centralização de poder, colonialismo), e não como um processo natural de evolução das sociedades humanas. Este modelo foi então exportado para outras regiões do mundo que não passaram pelos mesmos processos históricos (pelo contrário, seus processos de exploração e colonização propiciaram o desenvolvimento peculiar europeu). Deste modo, o Estado-nação, na maior parte do mundo, é uma construção artificial imposta, que não corresponde à conformação política natural da maior parte das sociedades não-ocidentais.

Segundo: no que toca à soberania, é patente que a noção construída no processo europeu de consolidação dos Estados-nação, além de nunca ter sido totalmente verdadeira, não é aplicável às relações internacionais com os países colonizados, mesmo após as suas independências. A ingerência externa é constante nos países que tem menos poder na sociedade internacional. Ela se dá tanto de forma direta, através de intervenções e guerras, por exemplo, como indireta, por meio de negociações comerciais, parcerias, políticas migratórias etc.

Isso leva a que um dos principais temas de estudo das RI, a guerra, também seja analisado sob a perspectiva eurocêntrica. Os conflitos considerados guerras, nos termos do direito internacional clássico¹⁶, são aqueles entre Estados-nação. Por muito tempo, então, as chamadas “guerras civis” (em geral conflitos extremamente violentos entre grupos que disputam o poder de um Estado artificialmente construído após a independência de uma potência colonial), não encontram respaldo nas teorias das RI para seu estudo, pois considerados temas relacionados à política interna de cada país.

Apesar das mudanças de paradigmas e da evolução que a disciplina teve, assim como suas áreas correlatas, BARBOSA e MASO (2014) referem que nos casos brasileiro, argentino, colombiano e mexicano, mais da metade dos cursos de

¹⁶ Importante destacar que foi só em meados do século XX que a guerra deixou de ser considerada lícita. Por este motivo, apesar de em parte já sem validade, existem diversos tratados que regulam a realização da guerra e seus limites, feitos sob a noção de guerra entre nações. Só recentemente é que o Direito Internacional passou a se preocupar com as chamadas “guerras civis”.

graduação priorizam o ensino do realismo e liberalismo e seguem os parâmetros estadunidenses de formatação das relações internacionais. As disciplinas de teorias das relações internacionais representam a base comum teórica que torna seus estudantes especialistas no campo, diferenciando-os dos demais estudantes de outras áreas das ciências sociais. Como apontado, as teorias realista e liberal, e suas derivações, são ainda aquelas estudadas com mais ênfase nos cursos de RI, e elas são construídas a partir da análise das relações internacionais europeias e estadunidenses.

A teoria realista tem como marcos teóricos autores eminentemente ocidentais. Suas premissas partem de autores clássicos como Tucídides, Maquiavel e Hobbes, e são desenvolvidas por europeus e estadunidenses, com destaque para Hans Morghenthau (alemão radicado nos EUA), Kenneth Waltz (estadunidense), e John Mearsheimer (estadunidense). De forma simplificada, pode-se dizer que a teoria realista separa as questões de política interna da externa de forma significativa, bem como se pauta nos princípios da desconfiança e da segurança para a construção da política externa e análise das interações (NOGUEIRA; MESSARI, 2005).

Por sua vez, o liberalismo, como teoria das RI, também tem como expoentes pensadores ocidentais. Dentre os mais conhecidos e estudados pode-se citar Normal Angell (britânico), Robert Keohane (estadunidense) e Joseph Nye (estadunidense). O liberalismo como teoria das RI é influenciado pelos pensadores liberais clássicos, tanto os do período iluminista, como os do liberalismo econômico. De acordo com Nogueira e Messari (2005, p. 59) “um dos problemas políticos mais importantes para os liberais diz respeito à construção de uma sociedade bem-ordenada que assegure aos indivíduos as melhores condições para o exercício de sua liberdade”. Em razão disso, para os liberais o Estado é também visto como uma ameaça em potencial para os indivíduos, mas ainda assim, necessário, especialmente para protegê-los de ameaças externas. Os teóricos desta corrente vislumbram a possibilidade de construção de uma sociedade internacional menos conflituosa a partir da cooperação, seja política, comercial ou institucional, tendo em vista a noção de interdependência que permeia o pensamento desta vertente teórica.

Ambas teorias formam o principal debate do estudo das Relações Internacionais. Este debate, como se nota, é pautado em conceitos e interpretações eminentemente eurocêntricas. No caso dos realistas, o foco na noção de Estado-nação e soberania é extremamente questionável. Por sua vez, a ideia de interdependência, como formulada pelos liberais, também é complicada, posto que em geral não se preocupa em ver que as razões desta interdependência são muito mais causadas pelo colonialismo do que consequências naturais da “evolução” de determinada sociedade organizada. Este tipo de problematização, quando existe, costuma não ter o mesmo destaque que os elementos constitutivos e argumentos dos teóricos de cada corrente.

Além do realismo e do liberalismo, o construtivismo, que ganhou destaque há alguns anos, é também desenvolvido majoritariamente por teóricos estadunidenses. As outras principais teorias que fazem contraponto crítico as já mencionadas são, do mesmo modo, pautadas em epistemologias marcadamente ocidentais, dentre as quais destaca-se o marxismo e a teoria crítica. Porém, é dentro da corrente marxista que surge um dos primeiros movimentos de reivindicação de uma teoria das relações internacionais pensada a partir do Sul, que é a teoria da dependência¹⁷, desenvolvida por teóricos majoritariamente latino-americanos. A análise feita pelos pensadores desta corrente baseia-se na assertiva de que o subdesenvolvimento é um produto do desenvolvimento das forças produtivas, que estão concentradas nos países do centro capitalista (NOGUEIRA; MESSARI, 2005). Esta teoria já traz um viés de questionamento da forma de se interpretarem as relações entre os países, porém, acaba focando quase exclusivamente nas relações de caráter econômico. A teoria crítica, por sua vez, é também uma corrente derivada do marxismo, mas vai mais além em suas análises. Todavia, é também uma teoria que tem como mais destacados autores homens europeus e estadunidenses, o que não retira a validade de suas críticas, mas faz pensar sobre o possível silenciamento de pensamentos críticos construídos a partir do Sul.

¹⁷ Em verdade, assim como as demais teorias, a da dependência não é uma, sendo referida muitas vezes como “teorias da dependência”.

As principais teorias que pensam a partir de epistemologias alternativas, são raramente trabalhadas nos currículos regulares dos cursos de Relações Internacionais. Dentre estas outras teorias e epistemologias, destaca-se a feminista e o pós-colonialismo. A primeira tem o mérito de trazer ao debate das RI as questões de identidade, enquanto o pós-colonialismo é a partir de onde tem surgidos os principais pensamentos alternativos e críticos ao *mainstream* das relações internacionais.

Assim, a maioria da literatura na disciplina de RI é escrita por e sobre apenas alguns dos povos do mundo - predominantemente americanos e europeus. Os pensamentos dos outros povos são esquecidos e apagados da matéria (JONES, 2006). O cânone disciplinar reconhecido da RI moderna consiste, portanto, no pensamento clássico europeu. O ensino de Relações Internacionais continua centrado predominantemente nas relações e questões que interessam às grandes potências hegemônicas.

Desta forma, como campo de estudo, as Relações Internacionais (RI) representam importante ferramenta para a manutenção de poder em favor dos países Ocidentais – aqueles que colonizaram ou obtiveram vantagens a partir da colonização de outros territórios – e da exploração sistemática das nações que compõe o Sul global. É imprescindível, portanto, descolonizar o estudo das RI para que se possa entender outras formas de relações políticas entre os povos, as consequências da importação do modelo europeu de Estado-nação aos outros continentes, bem como os motivos das desigualdades e dependências existentes no mundo.

3 AS CONSEQUÊNCIAS DA REPRODUÇÃO DO PENSAMENTO EUROCÊNTRICO NO CAMPO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS E A NECESSIDADE DA SUA DESCOLONIZAÇÃO

Como visto, o ensino de Relações Internacionais segue pautado pelos interesses hegemônicos Ocidentais. Muitas são as consequências que este estudo eurocentrado acarreta na prática. Dentre elas está a defesa velada da continuação do imperialismo. A disciplina contribui com manutenção da exploração do Sul Global. Uma das ferramentas pelas quais essa

subjugação é instrumentalizada é a doutrina da soberania, a qual, como visto, compõe um dos preceitos essenciais da matéria.

Durante o domínio colonial, a exploração dos povos não europeus era endossada pela compreensão de que os territórios ocupados não possuíam soberania. O período subsequente apresentou a essas sociedades uma contradição fundamental da doutrina: para tornarem-se soberanos, os povos colonizados precisariam sujeitar-se às regras de um sistema moldado pela Europa. A conquista de independência e reconhecimento diplomático pelos aspirantes a novos Estados deveriam imprescindivelmente inseri-los neste sistema Ocidental.

Silva e Perotto (2018) ressaltam esta incoerência: a descolonização libertou os povos explorados da colonização, tornando-os soberanos; contudo, inseriu-os obrigatoriamente em um sistema que os marginaliza e desempodera. Ainda que a doutrina clássica defenda que um Estado esteja vinculado tão somente às obrigações com as quais ele manifestamente tenha consentido, aos países descolonizados não foi dada esta opção. O processo de descolonização foi, por conseguinte, manipulado de forma a manter uma hierarquia de poder e exploração e estabelecer uma estrutura de dominação do Sul Global através do enraizamento de preceitos jurídicos Ocidentais (GROVOGUI, 1996).

Logo, os novos Estados não tiveram a opção de aderir ou não ao sistema capitalista europeu. Pode-se dizer então, que a essência do neocolonialismo é o fato de que nação que está sujeita a ele é, em teoria, independente, e possui todas as aparências externas da soberania internacional – quando, na realidade, seu sistema econômico e sua política são dirigidos de fora. O resultado desta nova forma de dominação é que o capital estrangeiro é usado para a exploração e não para o desenvolvimento das partes mais pobres do mundo. Assim, os investimentos dos países ricos, em lugar de ajudar essas nações prejudicadas, apenas aumentam as diferenças econômicas e sociais entre os colonizados e os colonizadores (FANON, 1963; NKRUMAH, 1965).

Estes aspectos, como pontuados na primeira parte do artigo, não são tratados pelas abordagens tradicionais das RI, que consideram os Estados como entes soberanos, independentes. Além disso, ignoram as diferenças

fundamentais na constituição dos Estados, especialmente daqueles que sofreram com a colonização e cujo modelo institucional foi importado da Europa.

Outro importante mecanismo do ensino de Relações Internacionais que corrobora a continuação do domínio imperialista sob os territórios do Sul Global é a colonialidade do saber, a partir da qual o conhecimento produzido pelo Ocidente é disfarçado de uma aparente neutralidade científica (QUIJANO, 2005). Vê-se, no entanto, que essa aparente imparcialidade serve, na verdade, aos interesses de apenas alguns países. A disciplina de Relações Internacionais não reflete as vozes, experiências, reivindicações de conhecimento e contribuições da grande maioria das sociedades e estados do mundo, e geralmente marginaliza aqueles que estão fora dos países centrais do Ocidente (ACHARYA, 2014).

Barbosa e Maso (2014) salientam a importância de retomar no campo das Relações Internacionais autores críticos à colonialidade, tendo em vista que a aparente imparcialidade do discurso de Relações Internacionais esconde uma lógica de poder que gera um esvaziamento de perspectivas próprias ou ancoradas nas realidades locais. Como revela Acharya (2014), estudiosos de RI em todo o mundo devem buscar encontrar suas próprias vozes e reexaminar suas próprias tradições, traçando um caminho em direção a uma disciplina verdadeiramente inclusiva, reconhecendo suas múltiplas e diversas fundações.

Outro grande instrumento de opressão presente no ensino de Relações Internacionais é a supressão e distorção das historiografias não-ocidentais, oriundas dos povos do Sul Global. Os pensadores que arquitetaram o estudo de RI ajudaram a legitimar a violência europeia contra povos não europeus, a qual se deu através da conquista, escravização, tráfico de escravos, colonização, desapropriação e extermínio por mais de cinco séculos. As RI como ensinadas hoje, silenciam e se omitem quanto a questões como raça, colonialismo e imperialismo. Estas supressões e distorções não surgem de mero descuido ou esquecimento - não é o caso de que o conhecimento de RI esteja incompleto, e seria necessário apenas preencher as lacunas. Pelo contrário, essas ausências sistemáticas, e essas abstrações ocorrem de modo específico a fim de isolar sistematicamente o Ocidente da história mundial e de suas estruturas racializadas (JONES, 2006).

Para ilustrar as distorções e negações historiográficas decorrentes da matriz colonial do Direito Internacional, analise-se o questionamento de Acharya (2014):

Por que vemos a Guerra Fria como uma "paz longa"? Porque as centenas de conflitos e milhões de vidas perdidas em campos de batalha durante a Guerra Fria ocorreram fora da Europa, no chamado Terceiro Mundo? Por que nós ignoramos as guerras coloniais? Levar essas guerras em consideração desafiaria afirmações sobre a natureza pacífica das democracias liberais Ocidentais (ACHARYA, 2014, p. 648, tradução das autoras).

Assim, como afirma Jones (2006), uma disciplina que afirma ser internacional, relevante para todos os povos e estados, traça suas origens a partir do auge do imperialismo, o qual se caracteriza por relações, doutrinas e práticas de exclusão; o imperialismo é a própria antítese do reconhecimento internacional universal. Portanto, é imperativo examinar criticamente o efeito desse contexto histórico no entendimento das relações e da história internacionais.

Como refere Redclift (2016), a deturpação e supressão de memórias coletivas acarretam sérias consequências para uma coletividade. Estas omissões geram uma negação de pertencimento e identidade social. A relação entre história, memória e identidade de uma comunidade revela que o significado da memória de um povo é especialmente ligado à narração de eventos históricos. O esquecimento, portanto, gera grandes impactos em uma sociedade, de forma que a história exerce um papel crucial na formação de um coletivo (REDCLIFT, 2016).

Ao silenciar acerca de seus fundamentos e constituição imperiais, diminuindo a importância do período colonial para o estudo do campo, as Relações Internacionais modernas diminuem o valor de todos os povos que sofreram com o colonialismo. Segundo o senso comum das RI, a "expansão da sociedade internacional" implicou a disseminação de formas europeias de estado, soberania, democracia, lei e direitos entre povos não europeus. Mas o legado da Europa para a maior parte

do mundo tem sido de autoritarismo, exploração, racismo e, em casos significativos, massacre e genocídio. Para a maior parte do mundo, é sem dúvida a história do estado colonial e da economia política, em vez da soberania europeia e da democracia liberal, que é central para a compreensão das relações internacionais modernas (JONES, 2006).

Vemos, portanto, que são diversas as consequências da reprodução do pensamento eurocêntrico no campo de Relações Internacionais. É necessário descolonizar a disciplina a fim de que esta colabore com a justiça para os povos oprimidos pelo colonialismo e, agora, pela colonialidade, libertando-os da exploração que ainda sofrem por parte do Ocidente. Além disso, é necessário elaborar teorias de Relações Internacionais que correspondam às realidades locais e regionais das nações, que respeitem e dignifiquem a memória daqueles que sofreram pelas violações coloniais e que represente não só a historiografia europeia, mas seja composta por versões plurais acerca do passado e do presente.

3 COMO DESCOLONIZAR O ENSINO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Um dos efeitos centrais do eurocentrismo foi remover silenciosamente a enorme história mundial do imperialismo das teorias e preocupações substanciais das disciplinas de RI e direito internacional. Um passo para descolonizar o conhecimento é, portanto, revelar a constituição imperial e racializada das relações internacionais. Isso implica mover o imperialismo de sua posição entre colchetes em estudos especializados e no passado cronológico distante e demonstrar a centralidade ininterrupta do imperialismo nas relações internacionais do século XV ao vigésimo primeiro. Certamente, o conteúdo do pensamento clássico europeu não pode ser totalmente reduzido a esse contexto histórico e, portanto, descartado. Nem deve ser abstraído desse contexto e, portanto, higienizado. (JONES, 2006)

No entanto, é necessário abrir as teorias da disciplina para as histórias reprimidas de racismo, genocídio, violência e roubo - e admitir que as Relações Internacionais possuem uma cegueira branca que abstrai histórias coletivas importante para que o Sul Global compreenda a si (KRISHNA, 2006). Krishna (2006) entende que o professor do curso de Relações

Internacionais deve se questionar o porquê de a disciplina ter retirado de sua atenção questões de desigualdade, genocídio e roubo de terras e culturas e ter centrado, em seu lugar, demandas como a defesa da soberania e o combate ao terrorismo. O autor indaga de que maneiras as práticas pedagógicas dos docentes da matéria são cúmplices da narração das relações internacionais.

Logo, escapar dessa imaginação imperial ocidental requer, consoante Jones (2006), que o discurso da RI esteja situado historicamente. A forma atual do discurso de RI surge de profundas correntes e tendências históricas. A imaginação ocidental se cristalizou ao longo dos séculos como a superfície necessária do projeto imperial hegemônico da Europa - por cinco séculos, a história do mundo foi profundamente fragmentada por práticas de conquista e desapropriação e pelo pressuposto correspondente de hierarquia racial, cultural, religiosa e civilizacional. O fracasso da RI como disciplina moderna em atender a essa história mundial fraturada e suas formas ideológicas necessárias revela sua constituição como a continuação moderna desse discurso hegemônico e alienado.

A partir deste entendimento, Acharya (2014) construiu a teoria de Relações Internacionais Globais, um projeto que aspira um maior inclusão e diversidade no campo de estudo. Em termos gerais, a ideia de RI global gira em torno de algumas dimensões principais: primeiro, baseia-se em um universalismo pluralista, a fim de reconhecer e respeitar a diversidade entre os povos; segundo, está fundamentado na história do mundo, não apenas na história greco-romana, europeia ou americana; terceiro, subsume, em vez de suplantar, as teorias e métodos de RI existentes; quarto, integra o estudo de regiões, regionalismos e estudos de área; e, ainda, reconhece múltiplas formas de ação além do poder material, incluindo resistência, ação normativa e construções locais de ordem global.

Também Ayers (2006) busca novas histórias de comunidade política e democracia, especialmente no continente africano. Segundo o autor, até que deixemos a narrativa imperialista de lado e vejamos a história da África de forma não Ocidental, as narrativas e diferentes formas de conhecimento das sociedades africanas continuarão a ser silenciadas e negadas.

Descolonizar o conhecimento exige atenção às questões da história. É a necessidade de tais conexões que são

sistematicamente ignoradas e reprimidas pelo *mainstream*. Ao fazer isso, metade ou partes de uma história são apresentadas como completas e inteiras. Isso constitui não uma perspectiva entre outras, mas um relato histórico falso. Uma história mais plural pode expor a falsidade da versão dominante higienizada e revelar relações históricas de causa e consequência ignoradas e contribuir com a reposição do cânone intelectual (JONES, 2006).

Acharya (2014) defende que devemos descobrir novos padrões, teorias e métodos a partir de histórias mundiais para desafiar os estereótipos atuais. Isso exige, em primeiro lugar, o descarte da mentalidade de Vestfália. O estudo das RI não deve obscurecer, mas comemorar as diferenças entre suas diferentes abordagens teóricas, epistemológicas e metodológicas. Mas, ao fazê-lo, também deve buscar um maior respeito pela diversidade em suas fontes e reivindicações de conhecimento, experiências históricas e crenças e abordagens sobre a ordem mundial. O desafio não é apenas tornar o estudo da RI “seguro” para a diversidade, mas também ser enriquecido por essa diversidade. Ainda, como referem Chowdhry e Nair (2002), é necessário analisar RI abordando as interseccionalidades de raça, classe e gênero na produção de poder nas Relações Internacionais.

A resposta adequada deve ser fornecer diferentes relatos, diferentes formas de conhecimento histórico, que revelem o exercício do poder e a produção da ordem mundial contemporânea. Somente examinando outras histórias é possível compreender os atuais discursos e técnicas humanitárias, internacionais de governança, desenvolvimento, democratização ou segurança - aparentemente benignos e bem-intencionados - como mantos modernos que legitimam o imperialismo de civilização e comércio, liberdade e mercado, e direitos humanos e propriedade (JONES, 2006).

No entanto, como salienta Acharya (2014), ao enfrentar esse desafio, os pesquisadores globais de RI devem estar especialmente conscientes do problema da “neomarginalização”, a qual ocorre quando tentativas de respeitar a diversidade e se tornar mais inclusivo nas teorias levam a resultados opostos. É o caso, por exemplo, dos estudos de raça e gênero, os quais muitas vezes são incluídos nas teorias de RI de maneira paternalista, sendo analisados frequentemente sob perspectiva de autores clássicos da

disciplina que possuem pontos de vista etnocêntricas, racistas ou patriarcais.

As narrativas silenciadas acerca do passado de colonialismo e escravidão - principalmente as oriundas do Sul Global - possibilitam desfazer a hegemonia Ocidental da matéria. Logo, uma historiografia plural - que abarque diferentes visões de mundo sobre o desenvolvimento da disciplina - possui potencial de promover justiça aos povos ainda oprimidos pelo legado colonial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino das Relações Internacionais ainda é dominado por teorias e perspectivas derivadas da análise da história e da política europeia. Este ensino negligencia outras realidades, outras histórias e outras narrativas da história contada pelos colonizadores e propicia a manutenção de um pensamento e uma prática que corroboram os interesses de apenas uma pequena parcela de países, mas que são traduzidos como universais.

Deste modo, é indiscutível a necessidade de se descolonizar o ensino de Relações Internacionais, de forma a que se tenham em conta outras historiografias, teorias, práticas, organizações e interações sociais. As relações internacionais não se dão apenas entre Estados, elas se dão dentro dos Estados e através dos Estados, pois os Estados são uma ficção. O continente em que esta ficção foi criada e desenvolvida, a Europa, é o continente onde também já se iniciou um lento processo de desconstrução do Estado através da integração, processo também exportado para outras partes do mundo, como se fosse consequência natural da “evolução” das organizações políticas atuais. E tudo isso sem se levar seriamente em consideração as peculiaridades internas de cada região, de cada população, de seu modo de vida e organização. As opressões, violências, carências econômicas são estudadas com base na régua dos colonizadores, como se as outras partes do mundo fossem os retardatários de uma corrida que tem como objetivo alcança-los, posto que a sua forma de vida e de organização é sempre a mais evoluída.

Para que a descolonização se realize, portanto, é necessário que as universidades, seus docentes e também os estudantes estejam abertos, procurem, estudem e discutam a

história, as teorias, o direito e a economia sob outros pontos de vista; que lembrem que a pujança de certas regiões do globo só é possível graças a miséria de outras; que percebam que os preceitos ditos universais, são derivados de construções ideológicas de países colonizadores/imperialistas pensando na sua realidade específica. Além disso, deve ser levada em consideração as diversidades de interações que ocorrem nos vários níveis da sociedade e que influenciam nas relações internacionais, como as relações de raça, gênero e classe social.

Pode-se afirmar então que, em que pese a discussão deste trabalho estar mais pautada nos aspectos teóricos do ensino das RI, estes têm relevância para a transformação da prática das relações internacionais. Os profissionais formados nesta área, quando não questionadores da realidade em que estão inseridos, reproduzirão os discursos colonizadores que contribuem com a perpetuação das relações de poder historicamente impostas. Um ensino crítico, demonstrando as contradições das teorias clássicas com a realidade do mundo colonial e pós-colonial, é imprescindível para a construção das Relações Internacionais como disciplina e como prática emancipadora, especialmente dos países do Sul.

REFERÊNCIAS

ACHARYA, A. Global International Relations and Regional Worlds: a new agenda for international studies. *International Studies Quarterly*, v. 58. n. 4. p. 647-59, 2014.

AURES, A. J. Beyond the Imperial Narrative: African Political Historiography Revisited. In: *Decolonizing International Relations*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2006.

BARBOSA, R. R.; MASO, T. F. Possíveis contribuições de Aníbal Quijano para as Relações Internacionais. In: *ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 8., Dourados. Anais... UFGD: ENEPEX, Dourados, 2014.

CHOWDHRY, G.; NAIR, S. Introduction. In: CHOWDHRY, G.; NAIR, S. (Ed.). *Power, Postcolonialism, and International Relations: Reading Race, Gender, and Class*. London: Routledge, 2002.

FANON, Frantz. *The Wretched of the Earth*. Nova Iorque: Grove Weindenfeld, 1963.

GROVOGUI, S. N. Sovereigns, Quasi Sovereigns, and Africans Race and Self-Determination in International Law. *Borderlines*, v. 3. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

HALLIDAY, F. Repensando as relações internacionais. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

JONES, B. G. Conclusion: Imperatives, Possibilities, and Limitations. In: *Decolonizing International Relations*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2006.

JONES, B. G. Introduction. In: *Decolonizing International Relations*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2006.

KRISHNA, S. Race, Amnesia, and the Education of International Relations. In: *Decolonizing International Relations*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2006.

MAIA, M. Cenário dos cursos de Relações Internacionais ofertados pelas instituições de ensino superior do Brasil. S.l., 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71061-produto-1-estudo-cenario-ri-pdf/file> Acesso em: 05 nov. 2019.

NKRUMAH, K. Neo-Colonialism: the last stage of Imperialism. Londres: Thomas Nelson & Sons Ltda., 1965.

NOGUEIRA, J. P.; MESSARI, N. Teoria das Relações Internacionais: correntes e debates. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

OLIVEIRA, O. M. de. Relações Internacionais: estudos de introdução. 2. ed. rev. atual. Curitiba: Juruá, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur)

REDCLIFT, Victoria. The demobilization of diaspora: history, memory and "latent identity". *Global Networks*, v. 17, n. 4, p. 500-517, 2016.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. (Introdução)

SILVA, K. S.; PEROTTO, L. L. N. A Zona do Não-Ser do Direito Internacional: Os povos negros e a revolução haitiana. *Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas*. v. 18, n. 32, p. 125-153, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA [UNB]. Graduação: O curso de bacharelado em Relações Internacionais. Brasília, s.d. Disponível em: <https://irel.unb.br/ensino-e-pesquisa/graduacao/>. Acesso em: 23 out. 2019.

NARRATIVAS SOBRE TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: DENÚNCIAS E ANÚNCIOS, DESDE ABAIXO E A ESQUERDA

Ana Lara Schindwein

Raíza Padilha

Carolina Cavalcanti do Nascimento

1 INTRODUÇÃO

*Porque eso que llamamos patria no es
una idea que vaga entre letras y libros,
sino el gran cuerpo de carne y hueso,
de dolor y sufrimiento,
de pena, de esperanza en que todo
cambie, al fin, un buen día. Y la patria
que queremos habrá de nacer también
de nuestros errores y tropiezos. De
nuestros despojos y rotos cuerpos
habrá de levantarse un mundo nuevo.*
Subcomandante Insurgente Marcos,
Ejército Zapatista de Liberación
Nacional

A Ciência Moderna só alcançou sua pretensa universalidade por meio da intervenção epistemológica, com base na força exercida pelo colonialismo, capitalismo, patriarcado e o racismo impostos aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos, tendo um papel fundamental na exploração colonial, nas alterações do sistema produtivo e divisão do trabalho (SANTOS, MENESES, 2010; ANDERY *et al*, 1994). A partir desta perspectiva, pensar em um ensino de Ciências decolonial pode ser desafiador, tendo em vista que a área consiste em lidar com conhecimentos produzidos pela instituição científica, historicamente dominada por homens, cis, brancos, do norte global e alinhados aos seus interesses de classe.

No intuito de contribuir para o campo de educação em Ciências, a partir do pensamento decolonial, apresentamos uma discussão acerca do tema *bioma*, considerando sua

abordagem na educação em ciências e consequências para a interpretação de *território* e *biodiversidade*.

Partimos da denúncia de racismo e neoliberalismo reproduzidos em livros didáticos, através do tema bioma, para propor como anúncio, narrativas outras por meio das discussões acerca de território e biodiversidade. Mas, qual o anúncio possível para uma educação libertadora, a partir dessas temáticas?

A discussão apresentada surge de dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da licenciatura em Ciências Biológicas, apresentados entre 2017 e 2018, na Universidade de Santa Catarina.

A articulação entre os dois os trabalhos está proposta sob o entendimento da dialética freireana de denúncia e anúncio: "A importância da educação no processo de denúncia da realidade perversa como do anúncio da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada" (FREIRE, 2000, p. 41). Assim sendo, o caminho que nos apontam as lutadoras indígenas zapatistas, revolucionárias das montanhas do sul do México, Paulo Freire também nos convida para a possibilidade de uma educação de sonhos e utopias, denúncias e também anúncios, na esperança de que os corpos oprimidos construam um mundo novo.

Construir o mundo que carregamos em nossos corações, desde abaixo e a esquerda, depende de uma educação libertadora. Com esse horizonte é que apresentamos aqui uma tentativa, a partir da crítica à narrativa eurocentrada sobre nossos povos e territórios, trazer para a sala de aula de Ciências a arte como memória coletiva das de baixo.

2 DENÚNCIA DE UM ENSINO COLONIAL

É fundamental resgatar a história do que conhecemos como Latino-América, onde habitavam de 8,4 à 112,5 milhões de pessoas e, especificamente, do território que chamamos de Brasil, onde viviam cerca de 8 à 30 milhões de pessoas, distribuídos em cerca de 1000 grupos étnicos, existindo com e através de seus conhecimentos, cosmovisões, línguas, interações e civilização.

A invasão das terras pelos europeus, no século XV, tornou esse mesmo território cenário de extermínio e de intenso

regime escravocrata, tanto dos povos originários quanto dos africanos sequestrados de seus territórios de origem. Originários e africanos, bem como seus descendentes, foram tratados como inferiores e utilizados como força de trabalho para exploração da natureza por cerca de três séculos. No entanto, apesar do fim da legalidade da escravidão, estes grupos ainda eram necessários para o projeto colonizador europeu no território “batizado” como latino-americano.

Para Aníbal Quijano (2005), a Europa se legitimou enquanto berço civilizatório em relação a outros territórios e seus respectivos povos - “primitivos” e “atrasados” - através do projeto da colonialidade. O mito da Europa como o centro do sistema Mundo teve a missão de “civilizar” os povos não europeus pelo cânone da Modernidade (DUSSEL, 2005). Assim sendo, a violência e a opressão se mantêm no cotidiano das populações indígenas e pretas.

De acordo com Quijano (2010), a colonialidade parte da imposição de uma classificação e hierarquização racial/étnica da população do mundo e dos saberes produzidos pelas diferentes culturas.

A racionalidade, a neutralidade, a objetificação do outro, a medição e a externalização do cognoscível em relação ao conhecedor foram pautados na crença eurocêntrica de que estes são os critérios para validar o saber em diferentes sociedades, independente e indiferentemente às identidades culturais, étnico-raciais e de gênero que constitui as mesmas. Esta forma de colonialismo, de imposição cultural, política, econômica e intelectual, constitui o que Quijano (2010) denominou de colonialidade do poder.

No entanto, a colonialidade do poder não teria êxito sem a colonialidade de um saber (SANTOS, 2010) aquém dos interesses e das necessidades dos oprimidos, pois o que importava são as necessidades cognitivas dele.

No campo do saber há um legado epistemológico do eurocentrismo que impede que se compreenda o mundo a partir do próprio mundo em que se vive e da própria episteme (PORTO-GONÇALVES, 2005). Conceitos, definições, formas de compreender e explicar de fenômenos se configuram como meios de colonização, violência e silenciamento de populações indígenas, afro e afrodiáspóricas.

Neste sentido, a educação de um modo geral, e a educação em Ciências, vem reproduzindo esse racismo

epistêmico (GROSFOGUEL, 2008) através de seus conteúdos e conceitos.

Na nossa construção como educadoras de ciências e biologia as indagações de como trabalhar conteúdos são inúmeras. A ciência da vida na educação formal, chamada em grego de "biologia", historicamente legitimou muita morte. Foi ela que concebeu a classificação dos seres vivos, incluindo seres humanos racializados e hierarquizados em escala de "valores". Foi a mesma ciência que criou a eugenia que suscitou políticas públicas para embranquecimento populacional na Europa e a esterilização de mulheres negras nos Estados Unidos. Analisá-la em todos os seus conceitos, conteúdos e ideologias se torna conveniente quando somos educadoras na educação formal brasileira.

A partir desta perspectiva apresentamos como denuncia a forma pela qual o conceito de biomas é abordado nos livros didáticos do ensino fundamental, distribuídos pela rede pública de ensino do município de Florianópolis/SC, no ano de 2017.

De acordo com Padilha (2017), esse conceito percebe o território e a diversidade das localidades, ou seja, interpreta os espaços, identifica padrões, classifica e concebe significado. Ele foi cunhado na década de cinquenta pelo estadunidense Clements, em que Bio significa em grego "vida" e Oma "grupo por massa", definindo-o como uniformidade fisionômica do clímax vegetal e pelos animais de maior relevância (Clements, 1949). Com o passar dos anos, outros cientistas estadunidenses e europeus foram redefinindo esse conceito, inclusive tirando a percepção de relevância da interação de animais nessa classificação (COUTINHO, 2005).

Os olhares estadunidenses e europeus chegaram às noções dessa caracterização de territórios na interpretação de todas as partes do globo - noções que repercutem uma ideia de um distanciamento das relações culturais humanas com seus impactos nas interações territoriais. A definição desse conceito reduz o território para uma perspectiva da uniformidade fisionômica, uniformidade climática, a altitude, as características do solo, e os padrões de fitofisionomia. Assim, o conhecimento sobre território e diversidade nos "biomas" serve para um entendimento de distanciamento de humanos com o meio, dicotomia carregada na construção da ciência moderna imersa no que Diegues (2001) chama de "mito moderno da natureza intocada", que é ideia da existência de

territórios naturais, virgens, não tocados por humanos. Mesmo com as evidências de que humanos interferem com maior ou menor intensidade nos diversos ecossistemas terrestres ao longo da história, esse mito persiste.

A “interferência humana” é distinta a depender da cultura e sua interação com o meio, as maiores interferências prejudiciais se dão pelos interesses econômicos do imperialismo e do capitalismo vigente, mas são as atividades das populações chamadas de “tradicionais”, em grande parte, as responsáveis pela manutenção da diversidade biológica e, em muitos casos, pela ampliação da biodiversidade territorial (DIEGUES, 2001). Conforme o documentário “Guerras no Brasil” Ailton Krenak (2018), a Mata Atlântica é um enorme e rico jardim cultivado pelas civilizações originárias que viviam na costa atlântica deste continente.

Mas, de que forma tal concepção acerca do conceito de bioma reproduzida pelos livros didáticos do ensino fundamental contribuem para a colonialidade do saber?

Padilha (2017) analisou as três coleções de livros didáticos de maior abrangência na rede municipal de ensino de Florianópolis em 2017, atingindo 19 das 25 escolas do município. Os exemplares foram: a 4ª edição do Projeto Araribá (2014), organizada por Maíra Rosa Carnevalle, pela editora Moderna; a 2ª edição do Projeto Teláris (2015) organizada por Fernando Gewandsznajder, pela editora Ática; e a 4ª edição da Companhia das Ciências (2015), organizada por João Usberco, José Manoel Martins, Eduardo Schechtmann, Luiz Carlos Ferrer e Herick Martin Velloso, pela editora Saraiva.

De acordo com as análises de Padilha (2017), as definições do conceito de bioma são desiguais nas três obras, porém, a semelhança entre elas é a ausência de uma apresentação da história da construção do próprio conceito de “bioma” e, até mesmo, o nome dos autores responsáveis pela definição do conceito. Cada exemplar adota uma noção de bioma, com diferentes definições e categorizações e nenhuma das obras indica os referenciais utilizados.

A falta da contextualização condiciona a uma ideia de conhecimento incontestável, absoluto. Além disso, a linguagem adotada nos textos colabora para um distanciamento de possíveis questionamentos aos conhecimentos expostos. As imagens escolhidas para representar os biomas são apresentadas como paraísos quase ou totalmente inabitados.

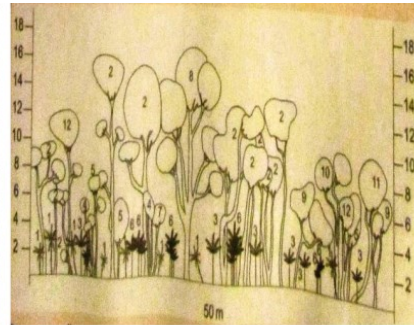
Entre cerca de setenta imagens coloridas encontradas nas obras, apenas cinco na Coleção Araribá (CARNEVALLE, 2014), três do Projeto Teláris (GEWANDSZNAJDER, 2015) e quatro da Companhia das Ciências (USBERCO et al, 2015) apresentaram imagens que contemplassem as populações que vivem nos ambientes descritos. Para Padilha (2017), esse distanciamento entre o ambiente e os sujeitos que o compõe, representa o próprio entendimento de bioma apresentado em suas definições, priorizando apenas os aspectos abióticos e florísticos.

Outra observação é em relação à forma como as imagens dos territórios norte-americanos são apresentadas em relação às paisagens africanas, asiáticas e latino-americanas. Conforme observado por Padilha (2017), uma significativa quantidade de fotos de territórios norte-americanos, apresentando imagens do norte global maravilhosas. Cabe ressaltar que não consideramos inadequada tal abordagem, no entanto, problemática a ausência da mesma postura em relação às paisagens africanas, asiáticas e, principalmente, latino-americanas, pois, foi identificada apenas uma imagem de referente a um país latino-americano - exceto o Brasil - na coleção Teláris (GEWANDSZNAJDER, 2015), a do deserto do Atacama, no Chile.

Até o mapa mente. Aprendemos a geografia do mundo num mapa que não mostra o mundo como ele é, senão tal e como os seus donos mandam que seja. No planisfério tradicional, o que é usado nas escolas e em todas as partes, o Equador não está no centro, o Norte ocupa dois terços, e o Sul um. América Latina abrange no mapa-múndi menos espaço que a Europa, e muito menos que a soma de Estados Unidos e o Canadá, quando na realidade América latina é duas vezes maior do que Europa e muito maior do que os Estados Unidos e o Canadá. O mapa, que nos diminui, simboliza tudo o restante. Geografia roubada, economia saqueada, história falsificada, usurpação cotidiana da realidade: o chamado terceiro mundo, habitado por gentes de terceira, abrange menos, come menos, lembra menos, vive menos, diz menos (MANCILLA, 2014, p. 61).

Destacamos também, de acordo com Padilha (2017), a apresentação de duas imagens apresentadas pela coleção Araribá (CARNEVALLE, 2014): um desenho produzido por Carl Friedrich Philipp Von Martius, de 1906. A ilustração apresenta a paisagem da mata atlântica e uma mulher negra lavando roupas no rio que atravessa a mata, conforme a Figura 01 (imagem à esquerda). Já a imagem à direita da Figura 01, apresenta de outra forma a mesma paisagem.

Figura 1 - Imagens da Mata Atlântica identificadas na coleção Araribá (CARNEVALLE, 2014).



Desenho 1 à esquerda representação do trecho da Mata Atlântica prancha 36 de 1906 do projeto Araribá p. 61 e à direita desenho 2 representação Mata Atlântica obtida de gradiente fito fisionômico- edáfico em formações florestais, do projeto Araribá p. 61

Fonte: CARNEVALLE, 2014.

O texto da coleção Araribá (CARNEVALLE, 2014), que contextualiza as duas imagens apresentadas, expõe as diferenças de ilustrações antigas em que os cientistas descrevem as paisagens transmitindo as “sensações subjetivas” proporcionadas pelos locais, em contraposição, com as ilustrações atuais, em que se valorizam as “informações objetivas”.

Destacamos, neste sentido, que o fato do texto ignorar a presença de uma pessoa na paisagem, revela uma suposta neutralidade em relação ao contexto sócio-político da época em que a ilustração foi feita: quem eram as pessoas que estavam diretamente em contato com os recursos naturais que compunham determinados territórios? Por que uma mulher negra mereceu destaque do artista e não uma mulher branca? De que forma, em 1906, populações negras, indígenas e brancas se relacionavam com a Mata Atlântica?

Na coleção da Companhia das Ciências (USBERCO et al, 2015), seguindo a mesma perspectiva, Padilha (2017) observa graves problemas na representação humana nas imagens apresentadas. Logo no início do capítulo, encontramos uma foto de Yawanawás em ritual, no entanto, o texto não menciona a etnia, tampouco os ritos culturais, conforme apresentado na Figura 02. No entanto, na legenda os autores fazem referências aos Yawanawás como não colaboradores do mito do “desenvolvimento sustentável”, pois os mesmos utilizam a madeira da mata para realizar seus rituais - o que sugere, considerando o texto da coleção, a uma ação ambientalmente predatória.

Figura 2 - Imagem dos Yawanawás apresentada pela coleção Companhia das Ciências (USBERCO et al, 2015).



Fonte: USBERCO et al, 2015.

Posteriormente, a mesma coleção apresenta imagens, também fotografadas, de pessoas brancas plantando árvores e nadando em uma Unidade de Conservação (UC), com destaque às legendas que ressaltam o turismo ecológico como uma forma de contribuição para conservação ambiental, conforme podemos visualizar na Figura 03.

Figura 3 - Foto da coleção Companhia das Letras (USBERCO et al, 2015) para ilustrar a importância do turismo ecológico em UC para a conservação ambiental.



Fonte: USBERCO et al, 2015.

3 ANÚNCIO PARA UMA EDUCAÇÃO PELA MEMÓRIA DO POVO

Partindo do que apresentamos sobre as problemáticas de como o território e sua biodiversidade são apresentadas nos livros didáticos, nesse momento anunciaremos possíveis contribuições de uma prática de ensino construída sob a perspectiva libertadora e decolonial para a educação em Ciências.

Através do diálogo com o poema *Morte e Vida Severina*, do escritor branco e pernambucano João Cabral de Melo Neto, e a fim de compreender como a arte pode estar presente e corroborar para um ensino crítico, a proposta é uma tentativa de ruptura com a reprodução da construção científica eurocentrada e artificial dos biomas. Além disso, buscamos discutir as contribuições da poesia como memória coletiva dos povos oprimidos e a importância de inserir essa narrativa nas aulas de Ciências.

3.1 *Morte Vida Severina* e o estudo dos biomas

Em uma das histórias zapatistas, Velho Antônio lembra Subcomandante Marcos que “é só caminhando que se chega. Trabalhando, pois, lutando” (GENNARI, sem data, p. 29).

Quando Severino parte da Serra da Costela, nos limites do Pernambuco com a Paraíba, e se põe a caminhar seguindo o Rio Capibaribe, procura uma terra mais mansa na zona da mata do Recife a fim de deixar a Caatinga para trás. É caminhando que se chega, nos mostra também Severino. Mas se chega aonde? No poema escrito por João Cabral de Melo Neto entre 1954 e 1955, o retirante se lança nesse caminho na esperança de chegar a uma realidade melhor, menos seca e dura que o solo do sertão, da “zona da seca ou da zona da cana” (CASTRO, 1968, p. 24). A história de Severino é a mesma de tantas outras pessoas iguais a tudo e na sina, que deixam regiões do interior, muitas vezes marcadas pela pobreza, rumo aos grandes centros urbanos. Entre 1930 e 2010, a população urbana cresceu de 31% para 84% através de um aumento na industrialização e urbanização do território, impulsionado desde a Era Vargas e atenuado na Ditadura Civil-Militar (PÁDUA, 2013).

Ao chegar à capital Recife, dentro da zona da mata (região do que a classificação de biomas chama de Mata Atlântica), Severino se depara com o deserto verde da monocultura: “Mas não avisto ninguém,/ só folhas de cana fina;/somente ali à distância/aquele bueiro de usina” (MELO NETO, 2000, p. 58). O retirante é lançado em meio a um território roubado, onde houve a criação de grandes culturas de exportação pelo colonizador branco europeu, em detrimento das necessidades básicas locais (FUNES MONZOTE, 2013) – 75% do açúcar produzido entre Cabo São Roque (atual Rio Grande do Norte) e o recôncavo baiano no século XVII era para o mercado europeu, enquanto só 2,2% consumo interno (VIEIRA, 2010). A monocultura da cana-de-açúcar é um produto da colonização europeia na América Latina, que culminará em “grandes transformações ecológicas” (FUNES MONZOTE, 2013, p. 18) do território, ao custo da destruição de grandes áreas florestais antes cultivadas pelos povos originários.

Mesmo que o processo de invasão do que hoje é o território brasileiro, e sua consequente ocupação, não tenha ocorrido de forma linear (PÁDUA, 2013), devemos ter nítido que a construção histórica das nossas paisagens latino-americanas está imbricada em demandas coloniais (LEAL, 2013, p. 53) que eram maiores do que a própria relação Brasil-Portugal. Na perspectiva da economia-mundo europeia, a cadeia mercantil do açúcar, desde sua produção, comercialização e consumo, espalhava-se pela “América,

Europa, África e Ásia, formando uma verdadeira rede de negócios com muitas conexões” (VIEIRA, 2010, p. 524), entre elas o sequestro de pessoas negras de um lado do Atlântico para serem escravizadas no território invadido do outro.

Desta forma, a desigualdade no campo causada em grande parte pelos latifúndios, nas marcas da economia-mundo europeia, é parte da história ambiental do Brasil desde a invasão portuguesa. Essa seca do sistema capitalista é apresentada por João Cabral nas paisagens desiguais do interior de Pernambuco até Recife, desde 1500 como “a causa da seca e da cerca que nos separa” (DJONGA, 2018). A morte, anterior à vida no título do poema, caminha lado a lado com Severino: no assassinato de um trabalhador do campo por um latifundiário; no enterro de um severino que morre devendo o próprio caixão; nas únicas profissões possíveis sendo as que fazem da “morte ofício ou bazar” (MELO NETO, 2000, p. 57); no funeral de um lavrador; na conversa entre dois coveiros, logo que chega em Recife; e em sua própria ânsia de “pular fora da ponte da vida” (MELO NETO, 2000, p. 72). “Só a morte tem encontrado quem pensava encontrar vida” (MELO NETO, 2000, p. 53), diz Severino pra si mesmo enquanto cogita interromper sua viagem. O poema traz a narrativa dos povos oprimidos em um cenário onde cabem muitos latifúndios, mas muito pouca vida. Para uma educação libertadora, humanizadora e decolonial de Ciências e Biologia, ressaltar a história ambiental, repleta de conflitos e de resistência popular, é fundamental e pode contrapor o vazio desses territórios presente nos livros didáticos, assim como a ausência de crítica ao sistema de exploração capitalista que modifica as paisagens visando o lucro.

O poema *Morte e Vida Severina* é arte produzida em meio à guerra do capitalismo do centro contra a periferia explorada, dos poderosos contra o povo precarizado. Josué de Castro (1968) diz que sua leitura de João Cabral de Melo Neto influenciou seus escritos sobre a fome, geografia que compreendeu por dentro dos mangues do rio Capibaribe. Anos mais tarde, Chico Science cantou “ô Josué, eu nunca vi tamanha desgraça, quanto mais miséria tem, mais urubu ameaça” (NAÇÃO ZUMBI, 1994) ao som das batidas vindas dos mesmos mangues famintos do Pernambuco. É uma cascata de produções impulsionada por histórias em que os personagens são feitos de gente. De gente meio caranguejo, às vezes, mas

gente que é tão guerreira que até parece ter um exoesqueleto de tão forte que segura a luta na vida. Essa gente precarizada que precisa ter sua versão da história ouvida, desde baixo, inclusive nas aulas de Ciências.

3.2 Poesia para o combate do esquecimento

Ao inserir *Morte e Vida Severina* nas aulas de Ciências, podemos compreender, a priori, a importância de sua discussão em sala de aula para a democratização da cultura e para o enfrentamento de uma cultura dominante e silenciadora (FREIRE, 1981), visando o fortalecimento do povo oprimido que pautamos em nossa prática educativa. Corroborando, principalmente, se entendemos a humanidade que está contida no ato de criar e que a cultura consiste em toda a criação humana (FREIRE, 1987). Além disso, há a importância em pensar a leitura e a escrita na aula de Ciências, rompendo com a lógica de que isso é restrito a disciplinas de linguagens. Inclusive na formação inicial das licenciadas em Ciências Biológicas “há pouca ou nenhuma chance de refletir sobre questões de leitura” (CASSIANI, GIRALDI, VON LINSINGEN, 2012, p. 45).

Além da questão do acesso e da necessidade de pensar leitura/escrita nas aulas de Ciências, há um ponto que nos interessa ainda mais nessa análise: a revisão da história através da narrativa de luta popular e a arte como memória coletiva dos povos oprimidos. Trata-se de oferecer às educandas, instrumentos para resistir ao processo de “desenraizamento” (FREIRE, 1967, p. 96), desumanização e colonialidade, contra o ideal universalizante inerente à modernidade – presente nos livros didáticos, por exemplo. Segundo o sociólogo branco estadunidense Immanuel Wallerstein, autor do livro *O universalismo europeu*, a modernidade consiste

como mistura de costumes, normas e práticas que floresceram na economia-mundo capitalista. E como se dizia que, por definição, a modernidade era a encarnação dos verdadeiros valores universais, do universalismo, ela não seria meramente um bem moral, mas uma necessidade histórica. (WALLERSTEIN, 2007, p. 66).

A falsificação da história e o racismo estrutural são parte integrante de toda a ideologia colonial, pois a fundação de narrativas excludentes se dá em sistemas de representação a serviço da “minorização e da infantilização, do desconhecimento e do silenciamento” (ACHINTE, 2013, p. 445) dos povos colonizados. Segundo o poeta árabe marroquino Abdellatfi Laâbi (sem data, p. 25), se faz necessário intervir na história do colonizado para “orientá-lo em função de sua estratégia de despersonalização e aniquilamento cultural”, em uma “recuperação coletiva da história” (MARÍN, 2013, p. 75).

Seguimos com o exemplo da Palestina, onde a poesia de combate surge como um resguardo da memória coletiva em meio a um genocídio promovido pelo Estado de Israel e respaldado por outros países centrais. Em resposta ao mar de sangue e os conflitos que também passam pelo silenciamento de sua história, poetas palestinos se reúnem em torno de uma produção de resistência, como um escudo contra a amnésia e a dúvida, recriando uma cultura popular, esteticamente nova e capaz de se transformar num vigoroso instrumento de luta. Há nessa poesia um balanço da invasão israelense através da reflexão sobre “elementos dispersos do seu drama nacional, com a finalidade de conseguir um projeto histórico completamente renovado” (LAÂBI, sem data, p. 23).

Não diferente da Palestina, a realidade da América Latina está vinculada a um projeto eurocentrado desde a invasão dessas terras, onde a busca por nossas memórias significa escancarar o projeto colonial. A memória, então, possui um valor importante, visto que a implementação do sistema moderno/colonial destroça a narrativa de luta das oprimidas, a fim de enfraquecer e subjugar os povos através da colonialidade do poder, do saber e do ser. Nesse mosaico fluído, meu interesse está nas memórias coletivas onde se encontram existências, vivências e saberes dos setores populares (MARÍN, 2013), que se fortalecidos são capazes de romper com a tendência de reproduzir o estilo de vida e a história da classe dominante (FREIRE, 1987). A memória coletiva é também a “memória política de grupos silenciados” (ACHINTE, 2013, p. 456). Desta forma, é através de uma educação decolonial que poderemos pensar em formas de “superar as marcas profundas na colonialidade inscrita na memória social e rearticulada na colonialidade global” (MARÍN, 2013, p. 101).

A proposta de educação em Ciências aqui discutida, que parte do uso de textos literários, é entendida como ação cultural, na busca por romper com o colonizador/opressor desde as esferas mais pessoais. O fortalecimento das memórias coletivas, por estar no campo da identidade dos povos, enfrenta a colonialidade do ser, “a dimensão ontológica da colonialidade” (MARÍN, 2013, p. 101). Construir, assim, uma alternativa para a narrativa eurocentrada da história, presente na interpretação e no ensino de Ciências.

4 CONCLUSÃO

Entre denúncias e anúncios, temos o compromisso com uma educação em Ciências que pense a partir da necessidade dos povos oprimidos, rompendo com a Ciência eurocentrada, assim como as narrativas históricas, e colocando-se ao lado de sua libertação. Pensar uma educação que combata o racismo é dever de sujeitos comprometidos com uma tentativa de construir novas formas de viver em sociedade, rompendo com os binarismos, a hierarquização, com o universalismo do pensamento europeu e aprendendo com racionalidades que partem de outros valores civilizatórios e que podem contribuir para transformação social na liberdade de todo povo oprimido.

Se a ciência é um produto do conhecimento humano, não deve continuar sob o domínio exclusivo das elites e pensadores dos países de centro, deve ser apropriada pela periferia (MARÍN, 2013). Para isso, o ensino de ciências deve trazer elementos de reconhecimento, sujeitos com uma história que faça sentido dentro da vida das educandas, para que haja uma efetiva possibilidade de aproximação entre o conteúdo científico e as realidades periféricas, no intuito de decolonizar o ensino de ciências e incluir os conhecimentos populares - anúncio de um caminho para a libertação dos povos oprimidos, da Palestina aos sertões do Brasil. É, portanto, a palavra uma nova arma, onde “poderá morrer o rosto oculto de quem hoje a nomeia, mas a palavra que veio desde o fundo da história e da terra já não poderá ser arrancada pela soberba do poder” (EZLN, 1996).

REFERÊNCIAS

- ACHINTE, A. A. Pedagogías de la Re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, C. (Ed.). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2013, pp. 443-468.
- ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. P.; RUBANO, D. R.; MOROZ, M.; PEREIRA, M. E.; GIOIA, S. C.; GIANFALDONI, M.; SAVIOLI, M. R.; ZANOTTO, M. L. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Editora Espaço e Tempo, Rio de Janeiro. 1994.
- BARRIA-MANCILLA, C. A. Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a cultura popular da nossa América. 2014. Tese (Doutorado em Mestrado e Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2014.
- CARNEVALLE, M. Projeto Araribá Ciências 6o ano do Ensino Fundamental. 4. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2014.
- CASSIANI, S.; GIRALDI, P. M.; VON LINSINGEN, I. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. Educação: Teoria e Prática, v. 22, n. 40. 2012.
- CASTRO, J. Homens e Caranguejos. 2. ed., Editora Brasiliense, São Paulo, 1968.
- COUTINHO, L. M. O conceito de bioma. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abb/v20n1/02/pdf>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- CLEMENTS, F. E. Dynamics of Vegetation. New York: The H.W. Wilson Co, 1949.
- DIEGUES, A. C. O mito da natureza moderna. Editora Hucitec. São Paulo, 2001.
- DJONGA. C. In: DJONGA. O menino que queria ser deus. Nebula Records, 40 min, 2018. Faixa 7.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. CiudadAutonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- EZLN - EXÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL (EZLN). Quarta declaração da Selva Lacandona [online]. s.l., 1996. Disponível em: nodo50.org/insurgentes/textos/zapatismo/lacandona4.htm. Acesso em: 13 abr. 2018.
- FREIRE, P. Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. Ação cultural para a liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Indignação. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUNES MONZOTE, R. O Grande Caribe: das plantações ao turismo. In: LEAL, C.; PÁDUA, J.A.; SOLURI, J. (Org). Novas Histórias Ambientais da América Latina e do Caribe. Rachel Carson Center Perspectives, 2013. p. 17-24.

GEWANDSZNAJDER, F. Projeto Teláris 7o ano do Ensino Fundamental. 2. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2015.

GENNARI, E. EZLN: passos de uma rebeldia. 3 ed . Sem data.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008.

LAÂBI, A. A Poesia Palestina de Combate. In: Sem Autor. Poesia Palestina de Combate. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, sem data.

LEAL, C. Fronteiras Florestais. In: LEAL, C.; PÁDUA, J.A.; SOLURI, J. (Org). Novas Histórias Ambientais da América Latina e do Caribe. Rachel Carson Center Perspectives, 2013. p. 51-57.

MARÍN, P. C. Memoria Colectiva: hacia um proyecto decolonial. In: WALSH, C. (Ed.). Pedagogias decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2013, p. 69-103.

MELO NETO, J. C. Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

NAÇÃO ZUMBI. Da Lama ao Caos. In: NAÇÃO ZUMBI. Da Lama ao Caos. Chaos/Sony Music, 50 min, 1994. Faixa 7.

PADILHA, R. Pela superação da colonialidade do saber: o conceito de biomas em livros didáticos de ciências. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da Edição em Português. In: Lander, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade de poder e classificação social. In: SANTOS, B.S; MENESES, M.P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

PÁDUA, J. A. Natureza e território na construção do Brasil. In: LEAL, C.; PÁDUA, J.A.; SOLURI, J. (Org.). *Novas Histórias Ambientais da América Latina e do Caribe*. Rachel Carson Center Perspectives, 2013, pp. 33-39.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

USBERCO, J. et al. *Companhia das Ciências 7o ano do ensino Fundamental*. 4. Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

VIEIRA, P.A. A inserção do "Brasil" nos quadros da economia-mundo capitalista no período 1550-c.1800: uma tentativa de demonstração empírica através da cadeia mercantil do açúcar. *Revista Economia e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 499-527, 2010.

INFÂNCIAS E INTERSECCIONALIDADE: ARTICULANDO PESQUISAS COM OS SABERES DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Artur Oriel Pereira

Isabella Brunini Simões Padula

Vivian Colella Esteves

O Grupo de Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC - linha Culturas Infantis) da Unicamp, sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, tem realizado pesquisas e estudos que analisam as relações entre as crianças e entre elas e os/as adultos/as em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando relações étnicas, raciais, de gênero, de idade e de classes sociais, bem como suas intersecções.

As três pesquisas de mestrado em andamento aqui apresentadas partem, portanto, dos estudos interseccionais (AKOTIRENE, 2018; COLLINS, 2016; DAVIS, 2016; GONZALEZ, 1983; hooks, 2000; RIBEIRO, 2017), dos referenciais teóricos da sociologia da infância (PRADO, 1999; CORSARO, 2005; FINCO e FARIA, 2011), da pedagogia da educação infantil (ROCHA, 1999; FARIA, 2012), das relações de gênero (BUTLER, 2003) e étnico-raciais (GOMES, 2005, 2017) para analisar as culturas infantis (FERNANDES, 2004) produzidas por crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas nas cidades de São José dos Campos/SP, Ilhabela/SP e São Paulo/Capital. As pesquisas procuram compreender a maneira como os marcadores sociais das diferenças - gênero, raça, classe e idade - são (re)produzidos, de forma relacional, nos espaços educativos, identificando ainda como as crianças pequenininhas e pequenas os articulam nas suas práticas sociais.

Entendendo também a creche como um projeto revolucionário e de responsabilidades coletivas (SILVA, 2015), avançar no debate sobre a formação inicial e continuada das/dos docentes de educação infantil, e sobre a desnaturalização da figura da professora ligada à maternagem, é igualmente importante:

A visão de creches e pré-escolas como substitutas maternas impede que a educação infantil busque a sua especificidade. Impede também a identificação da educador(a) como uma figura profissional capaz de relacionar-se com a criança sem imitar a mãe e sem refugiar-se na tarefa do(a) professor(a) do ensino fundamental, inadequada e insuficiente para a educação da criança pequena (FINCO, 2004, p. 8).

Em outras culturas, a visão de uma educação coletiva e de responsabilidade de todos é muito mais presente. Nas filosofias africanas, por exemplo, a ética Ubuntu defende princípios que são pautados no cuidado mútuo e na solidariedade (PEREIRA, SANTIAGO, LIMA SOUZA, 2018).

As práticas nas creches e pré-escolas precisam ir além, portanto, do assistencialismo que perdurou na história da infância brasileira, superando o papel social de cuidado atribuído somente às mulheres, e dando espaço a outras experiências pedagógicas. Creche e pré-escola, conquistas do movimento feminista, podem ser lugares privilegiados na construção de pedagogias descolonizadoras pois, como aponta Faria (2006), a creche não é apenas um direito da mãe trabalhadora, mas também um direito das crianças, constituindo um território das infâncias.

Apesar da história de luta em torno das creches, muitos espaços educativos, marcados pelo colonialismo, ainda consideram as crianças como inferiores e incapazes, colocando a educação em um espaço de disputas, por ser lugar de difusão de valores, crenças e costumes (FARIA et al., 2015, p. 15):

A creche é, portanto, esse lugar em movimento, incerto, indefinido, em disputas, que com suas funções políticas, sociais, pedagógicas e assistenciais mantém sob seus cuidados os bebês e as crianças pequenininhas. E, embora tenha sua origem e percurso completamente diferente da escola, também reproduz práticas de cuidado e disciplinamento que mantém as crianças na subalternidade, exercitando a submissão e a obediência num processo de

governo dos corpos, das subjetividades e das produções infantis. (SANTOS; FARIA, 2015, p. 64).

Para ultrapassar essa forma adultocêntrica de olhar para as crianças, os estudos das infâncias, em conjunto com os estudos pós-coloniais e na busca por pedagogias descolonizadoras, procuram produzir conhecimentos que rompam com o eurocentrismo e o adultocentrismo, superando a forma tradicional de educar e compreendendo que “a descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização” (FARIA et al., 2015, p. 13).

Partindo dessa perspectiva pós-colonial, que devolve o protagonismo a sujeitos subalternizados historicamente e expõe as limitações da tradição conservadora de educação baseada em conhecimentos eurocentrados, as pedagogias descolonizadoras, seguindo essa lógica contra-hegemônica, consideram as crianças e suas especificidades, as culturas infantis e a multiplicidade das infâncias:

Esse processo é um movimento de desconstrução contínuo de verdades impostas como únicas e de reinvenção de si e do mundo, de modo a estabelecer meios de relações com os sujeitos, e de ser e viver em sociedade. O papel central desse fazer pedagógico é viabilizar as diferenças, tornando a Educação da Infância um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes e sujeitos (SANTOS et al., 2018, p. 17).

A sociologia da infância contribui, neste sentido, ao situar as crianças no centro de suas reflexões, considerando-as atrizes sociais e sujeitos ativos nos processos de socialização, em contraponto à Psicologia do Desenvolvimento, que centra os estudos no desenvolvimento da criança como indivíduo, desconsiderando a produção de infâncias plurais:

Dentro de uma das perspectivas em Psicologia, há uma criança fragmentada em tantas áreas de desenvolvimento: cognitivo,

social, afetivo, lingüístico, sensorial, motor, constituída ainda por um conjunto de comportamentos que, reunidos por articulações teóricas abstratas, desvincula-a do âmbito social como alguém impermeável às relações de classe, de gênero, de etnia - alguém que está apenas em processo de socialização e, portanto, numa trajetória de capacitação para a vida social, adulta e produtiva. (PRADO, 1999, p. 111).

Desenvolvidos sobretudo durante a década de 1990, os trabalhos da Sociologia da Infância também superaram os estudos sociológicos que, até então, atravessados por fundamentos durkheimianos (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42), mantinham as crianças em posição passiva no que diz respeito à socialização e absorção da cultura adulta.

No Brasil, Florestan Fernandes, em 1947, produziu a partir de seu TGI (Trabalho Geral Integrado), para se formar na primeira turma da sociologia da USP, um estudo precursor que elaborou o conceito de “cultura infantil”, hoje primordial nas análises empreendidas pela Sociologia da Infância e Pedagogia da Educação Infantil. O trabalho foi produzido a partir da vivência do sociólogo com grupos de crianças brincando na rua de bairros operários de São Paulo, as chamadas “trocinhas”. Segundo Florestan Fernandes:

A expressão ‘cultura infantil’ é mais adequada [do que ‘folclore infantil’], na medida em que traduz melhor o caráter da subcultura que nos preocupa no momento. Ela é mais inclusiva que ‘folclore infantil’ e traz consigo a conotação específica, concernente ao segmento da cultura total partilhado, de modo exclusivo, pelas crianças que constituem os grupos infantis que acabamos de descrever (2004, p. 245).

Pensada a partir da perspectiva social, a infância deixa de ser entendida de forma naturalizada e universal. Por sua vez, romper com estas ideias de infância única e de assistencialismo passa necessariamente pela análise das relações étnico-raciais, etárias, de gênero e de classe que perpassam as experiências sociais nas creches e pré-escolas:

Avançam os estudos da infância e os estudos pós-coloniais ao reconhecer que as relações raciais, de gênero e as relações de classe são fundamentais para entender a infância. A infância faz parte da história, A produção da infância é uma produção histórica, uma produção histórica intrincada na nossa história racista, sexista, classista e os estudos da infância não fogem dessa produção da história da sociedade e da própria infância (ARROYO, 2018, p. 44).

Neste sentido, partimos da análise interseccional feminista negra para compreender como esses marcadores sociais da diferença estruturam as desigualdades em creches e pré-escolas. O termo interseccionalidade, convém ressaltar, foi usado primeiramente pela estadunidense Kimberlé Crenshaw na área do direito, para analisar como raça, gênero e classe, de forma combinada, geram diferentes formas de opressão e desigualdades no sistema jurídico. Outras intelectuais, no entanto, já apontavam a necessidade de pensar as desigualdades sociais a partir da interrelação entre gênero, raça e classe. Angela Davis, em discurso realizado em 15 de novembro de 1984, afirmou que “As mulheres da classe trabalhadora, em particular as de minorias étnicas, enfrentam a opressão sexista de um modo que reflete a realidade e a complexidade das interconexões propositais entre opressão econômica, racial e sexual” (DAVIS, 2017, p. 37).

No Brasil, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro também centralizaram suas obras nas experiências de mulheres negras que, por suportarem o peso do machismo, sexismo e classismo, encontram-se em uma posição muito particular entre as mulheres, estando na base do que Davis ilustrou como uma “pirâmide”: as mulheres brancas da classe burguesa ocupam o topo da pirâmide, e as mulheres negras da classe trabalhadora - além de outras mulheres oprimidas racialmente - a base dela. As conquistas das mulheres do topo da pirâmide mantêm inalterada a condição do restante de mulheres nos pontos mais baixos, ao passo que os avanços das mulheres de minorias sob a base da pirâmide proporcionam mudanças para todas as mulheres. (DAVIS, 2017, p. 36)

A partir da contribuição destas autoras, então, recorreremos à perspectiva interseccional como imprescindível na compreensão dos sistemas de poderes que atravessam diversos âmbitos da vida social, inclusive os espaços de Educação Infantil. Como explica Djamila Ribeiro, a interseccionalidade surge também como importante ferramenta teórico-metodológica:

Nesse sentido, interseccionalidade constitui-se em ferramenta teórico-metodológica fundamental para ativistas e teóricas feministas comprometidas com análises que desvelem os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça em contextos individuais, práticas coletivas e arranjos culturais/institucionais (RIBEIRO, 2018, p. 73).

O conceito de interseccionalidade, e os trabalhos construídos a partir desta noção podem, assim, auxiliar as pesquisas com crianças pois, como diferentes estudos realizados no grupo GEPEDISC (linha Culturas Infantis) já demonstraram, das relações em creches e pré-escolas emergem questões referentes não apenas ao adultocentrismo, mas também ao racismo, sexismo e classicismo, sendo insuficiente analisar as situações vivenciadas nesses espaços a partir de apenas um destes pólos.

Nos diversos espaços da pré-escola, por exemplo, as atitudes de intolerância étnica e racial, de gênero e de discriminação, fatores como o isolamento e o medo de ser tratado como diferente e inferior, bem como a negação de si para se sentir incluído no ambiente educativo, são aspectos que podem causar no encontro com o outro um impacto nas formas como as crianças que estão nesse espaço social se relacionam afetivamente e vivenciam suas experiências.

A partir das pesquisas realizadas pelo grupo, é possível afirmar que nos diferentes momentos de permanência nos espaços de Educação Infantil, as crianças estão reproduzindo-interpretando as hierarquizações de poder da cultura escolar – considerando ou não a existência do outro que pensa e sente de forma diversa. As suas diferentes experiências de infância perpassam por variações de gênero, espaço geográfico, classe

social, grupo de pertencimento étnico e outros marcadores sociais. Portanto, a maneira como as crianças estabelecem as diferenciações sociais, e relacionam e vivenciam as infâncias, está ligada a essas referências contextuais.

Então, como, de fato, elas lidam com a diferença e a diversidade? Como meninas e meninos interagem e constroem seus laços afetivos? Sobre a afetividade e a solidão da mulher negra, bell hooks¹⁸ (2000) elucida que “muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso” (p. 188), pois a violência estrutural e sistêmica de uma sociedade racista e sexista leva as pessoas, sobretudo as mulheres e meninas negras, a silenciarem-se afetivamente.

A afetividade e sua construção não se dão linearmente, mas em fluxos, movimentos, redes e conexões, nas relações entre as pessoas e o mundo. Ela propicia encontros, contatos, afeto e afetações, pensamentos individuais e coletivos, sentimentos de amor, ódio e cuidado, abordá-la pelas ações e práticas educacionais é fundamental para reverter o quadro de exclusão, subalternização, invisibilidade das crianças (TRINDADE, 2006).

Assim, para pensar uma educação para a educação infantil é imprescindível que se dedique atenção em conhecer as infâncias vividas nesse contexto, “[...] é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância, [...] as culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas” (BARBOSA, 2007, p. 1062). Aliadas a essa reflexão, outras questões se colocam: como conhecer mais sobre essas crianças e as infâncias que constituem as pré-escolas? Como elas vêm construindo conhecimento e culturas infantis a partir da estrutura racista, sexista, classista e adultocêntrica da sociedade?

Para pensar estas questões, é necessário mergulhar na complexidade das práticas sociais que atravessam a vivência

¹⁸ Pseudônimo grafado em letras minúsculas da pesquisadora norte-americana Gloria Jean Watkins. Ela justifica a assinatura de suas obras como “bell hooks” afirmando que o que é mais importante em seus livros é a substância e não quem o escreve. Disponível em: <http://variaspartesdemim.blogspot.com>. Acesso em: 22 mar. 2017.

das crianças nos espaços de Educação Infantil, além de olhar atentamente para a multiplicidade de linguagens elaboradas e reelaboradas pelas crianças pequenas. Estar atento à multiplicidade de linguagens é entender a “necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens” (PRADO, 1999, p. 111).

Tendo isso em vista, recorreremos, em nossas pesquisas, à etnografia como método efetivo de imersão em campo, instrumento potente de descrição e de respeito à alteridade, que nos permite captar não apenas o óbvio, mas também o implícito:

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos (MATTOS, 2011, p. 53).

Estar em contato direto com as crianças, acompanhar e participar do cotidiano das creches e pré-escolas, observar de forma minuciosa os espaços que constituem as unidades de Educação Infantil e as práticas e relações que perpassam o convívio das crianças pequenas, descrevendo a complexidade de detalhes encontrados, são atividades próprias da etnografia, que facilitam a compreensão de nossos objetivos de pesquisa. Validar e dar sentido às ações dos membros da comunidade envolvida também faz parte do exercício etnográfico, sendo o objeto da etnografia “esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural” (MATTOS, 2011, p. 54).

É importante destacar que a experiência de imersão etnográfica requer um longo período de vivência nas comunidades e grupos estudados, e por isso nossas pesquisas compreendem meses de trabalho de campo nas cidades de São Paulo/SP, Ilhabela/SP e São José dos Campos/SP, estando apenas uma delas concluída. Muitos desafios, entretanto, são encontrados durante a participação etnográfica com crianças,

afinal, como escutá-las? Como participar das interações entre as crianças? Tais questões nos remetem às contribuições de autoras e autores que se dedicaram aos estudos das culturas infantis, compreendendo as crianças não apenas como produtos das relações culturais, mas também como produtoras de culturas, as quais, ao apropriar-se das referências produzidas pelo mundo adulto, reinventam, transformam e ressignificam seus sentidos, formas, usos e operações.

O sociólogo da infância, Corsaro, em seu artigo *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas* (2005) descreve, desde o primeiro dia de campo, as dificuldades enfrentadas para ser acolhido entre as crianças, e problematiza alguns marcadores, talvez, insuperáveis na construção da relação entre os pares, como as características físicas (tamanho) e a idade. Corsaro interroga a forma como esses marcadores já oferecem resistências no primeiro contato com as crianças, pois as relações de poder estabelecidas presumem o adulto como aquele que age sobre a criança buscando o controle, a implementação das regras, as sanções punitivas em ocasiões de desobediência, entre outros aspectos.

Diante dessa realidade, necessitamos tomar posse da nossa dimensão brincalhona (GHEDINI, 1998), pois para tornar-se parte do universo das crianças devemos nos distanciar das ações de um adulto típico (CORSARO, 2005). Portanto, para que as culturas infantis pudessem ser de fato observadas, a entrada em campo das pesquisas empreendidas pelo grupo exigiu o afastamento de critérios adultocêntricos, ou seja, desta prática social que fundamenta o poder dos adultos perante as crianças, estabelecendo relações hierárquicas:

O olhar adultocêntrico e psicologizante que estratifica por idades, que atribui capacidades e fazeres aos “não adultos” para se tornarem adultos no futuro, continuamente vem sendo questionado por desconsiderar valores, conhecimentos, desejos e experimentações próprios do ser criança hoje, tomando a infância apenas como um vir a ser, e sem voz ativa na sociedade. (FARIA et al., 2015, p. 14)

As crianças, como nos lembra Cohn (2006), não sabem menos, quando feita uma análise comparativa ao adulto, mas sabem outras coisas. Elas habitam o mundo de forma ativa, e atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde pequenas: “Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões” (BARBOSA, 2007, p. 1066).

A etnografia, então, proporciona o exercício da pesquisa *com* crianças e não apenas *sobre* crianças, cuja principal intencionalidade não é expor o trabalho de profissionais que atuam na Educação Infantil, muitas vezes sob adversas condições de trabalho, mas pensar novas práticas para pedagogias descolonizadoras.

Sendo assim, as pesquisas aqui citadas, conjuntamente às pesquisas já realizadas pelo grupo GEPEDISC - Linha Culturas Infantis, pretendem colaborar com os estudos das infâncias, buscando na interseccionalidade uma ferramenta teórico-metodológica potente para problematizar a realidade da Educação Infantil no Brasil. Trazemos para o debate das interseccionalidades e saberes, as crianças e suas culturas infantis, o conhecimento sobre as infâncias vividas e praticadas. Os trabalhos realizados pelo grupo e análises amparadas em autoras(es) tais como bell hooks (2000, 2013), Davis (2016, 2017), Rosemberg (1996), Santiago (2019), entre outras(os), indicam que as relações de poder oriundas da intersecção entre as diferenças marcam, desde a infância, as experiências das crianças nos espaços destinados à educação infantil.

Entender o impacto desta confluência de relações de poder baseadas em raça, gênero, classe e idade nas experiências que as crianças constroem nesses espaços, e nas relações que tecem entre elas e com o mundo adulto à sua volta, é portanto fundamental para fortalecer pedagogias cujo papel central é “ (...) visibilizar as diferenças, tornando a Educação da Infância um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes e sujeitos” (SANTOS et al., 2018, p. 17), e para (re)pensar desigualdades e injustiças, objetivos para os quais as crianças, com suas diferentes linguagens e criações, têm muito a contribuir. As crianças borram as fronteiras estabelecidas por modelos rígidos de idade, gênero, raça e classe. Interagindo entre elas, as crianças pequenininhas e pequenas, apropriando-

se e modificando elementos da cultura adulta, criam outros saberes e relações sociais, possibilitando, assim, outros olhares sobre as diferenças e a construção de pedagogias descolonizadoras para as infâncias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; DE OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010.

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte (MG): Letramento/Justificando, 2018.

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange E.; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina E.; FARIA, Ana Lúcia G. Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal, 2018, p. 57-68.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Intersectionality. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2016.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DAVIS, Angela. Mulheres, cultura e política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

_____. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PEREIRA, Artur Oriel; CAVALCANTE, Nélia Aparecida Silva; SILVA, Vanderlete Pereira. Apresentação - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural - linha Culturas Infantis. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE

PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS - GRUPECI, 6., 2018, Belém. Anais... Belém do Pará: Universidade Federal do Pará, 2018.

_____; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. Invitações Pós-coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. (Org.). Infâncias e pós colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 11-23.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. Cadernos Pagu, Campinas, n. 26, p. 279-287, 2006.

_____. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. & MELLO, Suely A. (Orgs.) O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 97-114.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. Pro-posições, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2004.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção polêmicas do nosso tempo.

FINCO, Daniela. Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. Tradução de Maria Malta Campos. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (Org.) Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 189-209.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal no 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

_____. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado et al. Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983. p. 223-44. (Ciências Sociais Hoje, 2.).

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org.). Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 95-120.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Feminist theory: from margin to center. Boston: South end Press, 2000.

_____. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (Org.). O livro da saúde das mulheres negras. Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000. p. 188-198.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação Emancipatória. Crítica Educativa, Ufscar, Sorocaba, v. 2, p. 38-50, 2017.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

PEREIRA, Artur Oriel.; SANTIAGO, Flavio; LIMA SOUZA, Ellen Gonzaga. Ubuntu: acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. Revista Teias, [S.l.], v. 19, n. 53, p. 314-329, 2018.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Pro-Posições, Campinas, v. 10, n. 1, p. 110-118, 1999.

RIBEIRO, Djamilia. Feminismo negro como perspectiva emancipatória. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 65-90.

_____. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Eloisa A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. UFSC, Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações, Florianópolis, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 96, p. 58-65, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. *Lutas Sociais*. São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997.

SANTIAGO, Flávio. *Eu quero ser o sol: crianças pequeninhas, culturas infantis, creche e intersecção*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação: discursos e políticas de resistências para se pensar pedagogias descolonizadoras. In: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória*. 1. ed. Maceió: Edufal, 2018, p. 13-26.

SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. *Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 3, p. 63-74, 2015.

SILVA, Adriana Alves. A fertilidade me sufoca. Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC; Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil – ALB; Edições Leitura Crítica, 2015, p. 35-55.

TRINDADE, Azoilda L. T. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). *Saberes e fazeres: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

INTERSECCIONALIDADE: DO SOFRIMENTO COLONIAL AO ATIVISMO POLÍTICO PRODUTOR DE CONHECIMENTO

Emanuelly Vitoria da Silva Almeida

1 INTRODUÇÃO

"Branca para casar, mulata para foder, negra para trabalhar". (FREYRE, 2006, p.72)

Sobre a submissão masculina ao gênero feminino, em *itàs yoruba*, na criação da terra e seus elementos sagrados para a constituição do *àyè (terra)* e *òrùm (céu)*, os *orixás* (deuses africanos que constituem o panteão ancestral) reuniram-se e decidiram que a partir dali nenhuma mulher participaria nas decisões sobre a vida na terra. Passados alguns dias, a terra tornou-se um lugar seco, sem nenhuma fertilidade. Os *orixás* masculinos ao chegarem nesse mundo observaram que tudo estava sem vitalidade e sem abundância. Ao perceberem tal problema, recorreram a *òlòdumarè* (deus supremo), para saber o porquê desse desastre ambiental terrestre. *Òlòdumarè*, ao ser consultado respondeu que eles deviam procurar *òsùn* (senhora das águas doces e da fertilidade). Ao encontrar *òsùn* e questionarem sua ação com a terra, ela respondeu "você esqueceram da decisão que tomaram na reunião do panteão? Nós, mulheres, fomos proibidas de estar na reunião". Como consequência, ela resolveu retirar da terra aquilo que só as mulheres podem oferecer à criação e todas as formas de vida. Logo após o trágico episódio da seca eles imploraram que *òsùn* derramasse suas bênçãos novamente e que a partir daquele momento as mulheres fossem parte da cúpula dos *orixás* e poderiam decidir juntos a eles ¹⁹ (Minissérie mãe de santo, 2012).

É interessante perceber que na cultura *itàs yoruba* havia o reconhecimento do papel sagrado das mulheres no cuidado

¹⁹ A minissérie "Mãe de Santo " encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ceS0Cmxr8k4&list=PLW2y9B3vVF1HwnHWND00GJwPrQV7cuXSk&index=9>, o conto mencionado nos minutos 36:00 a 38:25.

com a vida, sendo necessário garantir sua participação e autonomia. Todavia, no cenário mundial, ao longo da história, o papel das mulheres negras foi triplamente massacrado sob penas rígidas e exclusivas. Utilizando a tríade raça/etnia, gênero e classe, têm-se respectivamente a construção da sociedade onde o papel das mulheres negras é feito e tido apenas para servir de forma prazerosa e sexual aos brancos. De um lado teve seu papel subalternizado pelo patriarcado eurocêntrico, de procriação; do outro o título de grande matriarca da cozinha, restando só esse papel a elas, mulheres afrolatinacaribenha. Os frutos deixados pelos períodos coloniais foram altamente tóxicos para a sobrevivência em relação a imagem das mulheres negras, deixando marcadores identitários em diversas categorias, como por exemplo, a “mestiçagem”, “sangue vermelho”, “sangue branco” e “sangue preto” das pessoas (BELTRAME; CASTILHO; SILVA, 2014).

O ativismo político engajado pelas mulheres tem sido palco de grandes revoluções. Entretanto, o estopim dessa abertura só se tornou possível através das mulheres ancestrais dentre elas, índias e negras escravizadas. Foram elas que abriram os caminhos para que hoje houvesse um debate eficaz e participativo. As primeiras manifestações transformadoras referentes a roupagem política foram cunhadas e dirigidas por elas, mulheres pretas em séculos passados. Suas trajetórias são marcadas por tonalidades que variam desde as desigualdades de gênero, violação de direitos, exclusão racial e hierarquização patriarcal, enfrentadas ao longo dos tempos (CARNEIRO, 2003).

De acordo com Bozzano e Spohr (2019), na América Latina as mulheres têm liderado papel fundamental na luta por direitos de cidadania. Desta maneira houve uma onda de pensamento, que se proliferou de forma ampla e sólida para a construção de uma rede de grupos sociais/feministas. As propostas tiveram como temática a reivindicação e incorporação de pautas e determinantes sociais: melhores salários; posicionamento político; integração das mulheres nos processos econômicos; espaços de lideranças nos espaços públicos, visando equipará-las de formas igualitárias em relação aos homens nos diferentes espaços da sociedade. Além do mais, essas fontes geradoras contaminaram diversas faixas etárias do gênero feminino, tudo isso, para colocar em práticas as pautas necessárias para aquisição e reconhecimento de um

bem-estar negado antes para garantir um processo de redemocratização.

No Brasil, a batalha das mulheres por uma maior participação no campo das políticas de acesso tem uma longa trajetória. Em pleno século XXI, as mulheres negras estão se dando voz, resistindo contra o racismo, machismo e a heteronormatividade, perpassados nesse campo hegemonicamente branco²⁰. Portanto as lutas de Resistências da população feminina é uma batalha que atravessa mares de solidão, violências e desigualdades. As protagonistas desse movimento surgiram a partir das décadas de 1960, época que é tida como o marco das produções das intelectuais negras (SARTI, 2004).

Logo após essas datas começam a aparecer no campo teórico metodológico estudos sobre a teoria interseccional no Brasil, tendo como embasamento frutos do campo das ciências jurídicas com a estadunidense Kimberlé W. Crenshaw (1989). Portanto o conceito de interseccionalidade na atualidade, um dos pilares adotado pelas feministas, como sendo um dos recursos eficazes para explicar, entender, unir e recuperar as marcas deixadas pelo colonialismo, possibilitando um diálogo entre raça/etnia, gênero, classe social, orientação sexual.

Desta maneira, foi possível a incorporação desse elemento como recursos pedagógicos de resistência, de autoafirmação e também possibilitou a integração entres diversas correntes feministas em prol de uma ocupação massiva dos espaços antes negado para elas redefinindo os moldes antes imposto (RIBEIRO,1995, p. 461).

A maior parte dos movimentos feministas na contemporaneidade estão se fortalecendo cada vez para lutar contra o que significa o universalismo do homem branco, hétero e rico. Os conhecimentos estratégicos de aglutinação foi uma das alternativas para a conquista dessas batalhas.

²⁰ Perfil & Opinião. TVE Bahia.**You tube**. 29.05.2019. 54min57s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4VAm2BnO5E&t=854s>. Acesso em 21 junho 2019.

Esta pesquisa tem o objetivo debater o conceito de interseccionalidade com os papéis de integração desenvolvidos pelas mulheres feministas negras na América Latina como processo de inclusão em uma sociedade heteronormativa, racista e patriarcal, saindo do individualismo e lutando pelo coletivo de forma ampla, atravessando barreiras das quais enfrenta o gênero feminino.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou a pesquisa bibliográfica, apontando a interseccionalidade na América Latina, problematizando e articulando seus desdobramentos e questões pertinentes às áreas que envolvem temáticas de gênero, possibilitando assim um espaço de discussão, composição e desconstrução de saberes, discursos e práticas instituídas nas diferentes áreas de relações internacionais.

A pesquisa foi realizada nos meses de junho a julho de 2019. Para coleta dos dados, foi utilizada a revisão da literatura em bases de pesquisas. Os dados obtidos foram organizados e avaliados com base na análise dos escritos das literaturas e vídeos. Os resultados foram dispostos em três partes: o percurso do movimento feminista; feminismos negros e o corpo feminino; interseccionalidades pós-coloniais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O percurso do movimento feminista

A difusão das ondas do chamado feminismo é classificada em duas vertentes, eles surgem como forma de reivindicação e quebra de paradigmas e tabus impostos pela classe masculina. Sua cronologia ganha força à medida que o tempo passa e tal volatilidade se espalha pelo ar nos quatro cantos do mundo. Nas palavras de Pedro (2011, p. 137):

Na Primeira Onda (do final do século XIX e início do XX), as mulheres reivindicavam direitos políticos, sociais e econômicos; na Segunda Onda (a partir da metade dos anos 1960), elas passaram a exigir direito ao

corpo, ao prazer, e lutavam contra o patriarcado.

No entanto, não se pode afirmar de forma concreta que as mulheres após tantas lutas conquistaram igualdade, prestígio, inclusão social, melhores situações e condições. A segunda onda é considerada um marco para o desenvolvimento das reivindicações feminina, de fato é neste ápice que são levantados marcadores que contribuirá para efetivação dos direitos para as mulheres.

Somente com o início da Segunda Onda do Feminismo, com ênfase nas reivindicações relativas aos direitos civis, sexuais, reprodutivos, econômicos, políticos e sociais, entre outros, que as mulheres retomaram suas lutas por direitos cidadãos; (NADER, 2013, p. 64).

Logo após o fim da década de 1960, em todo o mundo ocidental, inclusive na América Latina, multiplicaram-se movimentos sociais cuja "novidade" foi frisada pelas ciências sociológicas que embasaram esses movimentos para desempenhar uma nova perspectiva democrática acerca do papel da mulher como parte da sociedade.

Mesmo com o surgimento e reivindicações por parte de movimentos feministas frutos dos trilhos geo-norteadores estadunidense e europeu, ainda sim as mulheres negras não haviam sido contempladas. Afinal, enquanto as mulheres feministas brancas lutavam por direitos trabalhistas, as mulheres pretas queriam apenas possuir o direito de exercê-lo, saindo do ambiente doméstico. O anonimato de Carolina de Jesus, Sueli Carneiro e Carla Akotirene inverte os papéis e a realidade dessas narrativas ganham eco. As vozes negras passam a ser compreendida através das experiências que surgem do singular/individual para o coletivismo/multidimensional. Horas correndo do asfalto para a montanha, horas da cidade para o campo e assim promovendo um choque de escritas e narrativas confrontando com um sistema estrutural agenciado a partir de agora por uma abordagem construtivista, de forma prática e aglutinada, tornando possível um feminismo pautado na escrevivência.

Conceição Evaristo define escrevivência como: “uma escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil, é uma “escrita que nasce da vivência, vivendo para narrar, narrando o que vive” (EVARISTO, 2017, p. 7-8). Como defende Conceição, a construção linguística possibilitou uma reorganização e um outro olhar sobre as categorias e base do feminismo já existentes. A pauta dessas escrevivências é estabelecer e contemplar o cotidiano e a rotina diária da realidade negra, os cenários que são atravessados pelas vidas das mulheres negras é bem mais dinâmico. A escrita é cunhada sob vários moldes que atravessa as cicatrizes dos seus corpos, das suas mãos, de sua alma e sua forma de vida. As ondas de femininas negras na América Latina oferecem agora frutos desenvolvidos pela realidade linguística entre raça, gênero, classe, sexualidade, musicalidade, etc. Permitir entender e ressignificar as condições de costumes vivenciados de forma livre e democrática.

É importante destacar o papel das intelectuais negras como Angela Davis (2017) e Kimberlé Crenshaw (1989) (estadunidenses), Sueli Carneiro (1985), Lélia Gonzales (1988) e Beatriz Nascimento (1989). A ligação entre essas autoras é todo o trabalho que definava a renovação do papel da mulher dentro da sociedade contra os preceitos racistas e machistas, colocando em pauta os diversos problemas enfrentados por elas. Portanto, a interseccionalidade é entendida como rompimento desse olhar singular sobre a mulher de forma pejorativa, reestruturada de forma multidimensional. De maneira assertiva, Crenshaw (2002) define a metodologia interseccional da seguinte maneira:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais

eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Tal conceito enfatiza as especificidades que as mulheres negras possuem, além do mais, permite de forma nítida ver que o fenômeno já era discutido por teóricos muito à frente do seu tempo como forma de inclusão. Assim, permitiu discutir liberdade, desigualdade e justiça, possibilitando caminhos para uma discussão que contemple as diversidades de mulheres. Interseccionalidade é aglomerar uma pluralidade de questionamento que permite trabalhar várias perspectivas, de diferentes ângulos enaltecendo, principalmente, as diásporas femininas nos países dos países da América do sul.²¹

Podemos afirmar que para entender interseccionalidade como produto de integração entres diversas sociedades permite uma troca de informação e conhecimento. É desconstruir estereótipos e compreender o que muito tempo foi atrelado ao papel das mulheres.

Os elementos de opressão, que recaem sobre as mulheres negras, são combinados por diversos enfeites dentre eles o racismo, machismo, preconceito por classe, xenofobia, além de serem empurradas de formas abusivas para o sistema de trabalho escravocrata e para a exploração sexual.

3.2 Categoria 2: Feminismos na América Latina

Na América Latina, o movimento de mulheres também ganhou uma grande repercussão. A América do Sul se popularizou como um campo de concentração do protagonismo feminista em pleno século XXI. A força emblemática e autônoma em garantir hoje uma maior conquista sobre o direito de ser e existir, de forma livre e sem imposições, frustrações, violações ou aniquilações que queriam desconstruir a imagem da figura feminina. As ocupações das ruas, dos espaços públicos e privados, dos ambientes educacionais estão cada vez mais presentes, e ampliar a visibilidade das vozes de resistência.

²¹O que são as diásporas femininas dos países do Cone Sul?

En América Latina las mujeres se levantan contra toda forma de opresión y en defensa de la vida: se toma las calles, las plazas, los lugares de trabajo y estudio, los barrios y los campos. Una revolución está en curso, una corriente de insubordinación, una fuerza rebelde que apuesta a cambiarlo todo. (AGUILAR; GAGO, 2019, p. 5).

As redes feministas: Articulación Feminista Marcosur (AFM), Articulação de mulheres brasileiras (AMB) Organización Feminista de Argentina (OFA), Articulação de organizações de mulheres negras no Brasil (AMNB), formou ao longo do tempo uma grande contribuição em busca de melhores qualidades de vida e direitos para as mulheres, possibilitando uma troca de conhecimento, além de amenizar danos, violências, e maus tratos sofridos por elas. “A partir da realização do 1º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e afro-caribenhas, em 1992, em Santo Domingo, República Dominicana, a data 25 de julho se estabeleceu na agenda global de articulação política, de produção e trocas de conhecimento e de estratégia para reversão de desigualdades que recaem sobre mulheres negras das/nas Américas e Caribe. Nesse encontro, foi criada a Rede de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas, reconhecida por órgãos internacionais de proteção à cidadania da população negra das Américas e do Caribe, sobretudo, das mulheres. No Brasil, a lei federal 12.987/2014 decretou a data 25 de julho como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.”²²

Para Rodríguez (2010), o feminismo desenvolvido nos países do cone sul passou a performar uma nova identidade em relação do ser mulher na América Latina. Contribuiu de forma significativa para uma aproximação desse território, modificando todo o cenário machista. Portanto a integração e interesses sobre a temática de gênero e direitos das mulheres passou a pertencer a pirâmide dos direitos humanos e sociais; Agências como MERCOSUL, Organização das Nações Unidas

²²Sobre o dia 25 de julho. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/noticias/2019/07/03/iii-encontro-internacional-de-mulheres-afro-latino-americanas-e-caribenhas-fomenta-e-divulga-producao-de-saberes-por-mulheres-negras>. Acesso em 15 julho 2019.

(ONU), abriram suas portas para a pauta promovendo uma maior e melhor discussão do conteúdo. Mesmo com todo aparato as perspectivas de gênero nos blocos sofreram grandes desigualdades e impactos negativos.

As culturas latinas caribenhas ganham um novo repertório e sofrem alterações em todos os aspectos, o feminismo conseguiu desestruturar os sistemas e compor uma gama de representatividade em espaços privilegiados para tratar diversas temáticas, o objetivo desta nova pauta é proteção contra a violências domésticas e institucionais, inclusão no mercado de trabalho, igualdade sobre os salários, direitos sobre o corpo. Os desafios enfrentados pelo feminismo de proporcionar uma reflexão cheia de simbolismo e crítica acerca das estruturas hegemonicamente machista, a discriminação promovida ao longo do tempo foi o combustível para as mulheres avança de maneira rápida continente sul-americano (RIBEIRO, 2013).

Na década de 80 a América latina é marcada por uma onda chamada de “novos movimentos sociais”²³, é nesta época que cresce o número de grupos feministas que vão influenciar principalmente nos setores públicos e privados. Nesse mesmo período aumenta a quantidade de mulheres escritoras, intelectuais abre os caminhos para aquisição bens e direitos sociais. Esses grupos foram pioneiros na discussão, difusão de informações e contribuição sobre seu lugar no mundo promovendo uma aliança como garantia de resistência e fortalecimento.

A Intelectual, escritora, política, professora e antropóloga, Lélia Gonzalez (1935-1994) se destacou como umas das primeiras mulheres negras do Brasil e da América Latina a romper os limites e barreiras dos lugares negado às mulheres, suas obras de traços provocativo, já denunciava os maus tratos causado pela estrutura social contra as mulheres pretas. Além do mais sua literatura proporciona um trabalho que permite de maneira fluida o caos estrutural ocorrido no brasil traduzido de forma multidimensional um sentido de como o papel das mulheres na américa Latina contribui para

²³“Movimentos de Mães do Cone Sul, Movimentos camponeses, comunidades católicas de base, movimentos sindicais e lutas locais em torno de necessidade básicas (FRANCO, 2005, p. 123).

constituir e provocar toda uma cadeia de heteronormativa e patriarcal por uma liberdade pós colonialistas. (ASSIS, 2019).

Finalmente a relação entres os movimentos sociais rompem distâncias e cruzam as fronteiras geográficas e os grupos feminista elas, criaram redes capazes de traduzir e colocar em contato experiências diversas se fundem na contemporaneidade de maneira aglutinada como agente promotor de integração internacional. As reivindicações de direitos políticos e sociais, permitiu a construção de um arcabouço humanista, concreto, preservados em raízes fixas e ao mesmo tempo dinâmicas, acoplando diferentes pautas e segmentos em prol de uma única bandeira a “igualdade”. A busca por liberdade, equilíbrio, justiça entres os gêneros, e autonomia são os focos dos movimentos feministas a fluidez conquistada ao longo do tempo produziu uma revolução sólida produzido conhecimento multicultural, que refletiu em diversas gerações tornando os países do cone sul amplamente pluralista. (SCHMIDT, 2019).

3.3 O feminino negro na América Latina pós-colonial: Um itan de resistência

Os campos epistemológicos promoveram algumas interações em diversas cadeias dentro da sociedade sul americana, principalmente no que diz respeito das ideologias coloniais. A globalização pulverizou de forma rápida o feminismo como dispositivo de poder sustentado sobre os pilares interseccionais, penetração e fecundação como agentes produtores capaz de abalar todos os moldes advindos de uma cultura branca, europeia, machista e cis-heteronormativa.

O fio condutor dessa liberdade promove um distanciamento de pensamentos criando uma transgressão performática em relação aos conhecimentos patriarcalizados, a autodeterminação e grito de protesto quebra todas as restrições limitadas ao modelos eurocêntricos e norte-americanos.

O feminismo pós-colonial nada mais é que a união, fusão das diferentes correntes de pensamento com uma mesmo objetivo de fortalecer as bases para denunciar a desvalorização do corpo das mulheres, mostrar a desqualificação que é presente ao campo feminista e de como o mundo

masculinizado é segregador de forma eficiente. A desestabilização dos códigos da moral e normatividade instaura uma ruptura das atitudes do capitalismo.

Durante séculos, as mulheres negras foram oportunizadas de conta suas próprias narrativas, a elas restavam apenas ouvir e acatar as ordens que lhe eram dadas pelos senhores.

Os processos culturais cunhados a partir dessas perspectivas da visão ocidental e europeus foram capazes de construir uma lacuna social deficitária em com as populações afro, muitas delas tiveram seu raciocínio lógico elevado a extremas desigualdade formando uma espécie de divisão em mundo branco e preto. Essa dualidade forjou um papel sobre o corpo negro e suas subjeções, sendo reproduzido dentro da sala de aula e na sociedade até hoje.

A exclusão social, negação de bens e serviços impulsionou uma catástrofe para a população negra. As batalhas travadas e muitas vezes perdidas para o sistema machista e autocrata favoreceu um desafio enorme para este grupo grupos em especial para as mulheres negras e caribenhas vinda da diáspora africana.

Diásporas são, portanto, não somente uma questão da migração ou da mobilidade de populações além das fronteiras nacionais, mas também uma questão da reprodução de uma nação, ou seja, de um regime sexual dentro das fronteiras nacionais[...]podem ser vistos como subversivos por causa de suas representações de sexualidades supostamente “perversas”[...] formas existentes de violência, como misoginia. (TAKEMURA, 2011, p. 161).

Diante dessa situação as mulheres afro latino caribenhas ocupam o primeiro lugar na pirâmide da desigualdade social, assim elas buscam por meio de tramas integrativas resistir no tempo e espaço desde os períodos coloniais de maneira comunitária formando uma rede de força e solidária.

Nos territórios da América latina o movimento social e feminista negro está interligado por uma forte teia de mulheres engajadas contra o sistema capitalista-racista-patriarcal. O feminismo negro trata-se de um elo de reflexão e

ações práticas ao mesmo tempo trabalhando sob a ótica de quebra tabus e vencer os “costumes”. Seguindo as palavras de Miguel Vale de Almeida (2011, p. 220).

A crítica cultural (e poderíamos nela incluir a reflexão da teoria social) é uma forma de questionar o que é visível, superficial e de senso comum e, de forma histórica e sociológica, perceber como funcionam verdadeiramente as construções sociais de desigualdade e diferença em que vivemos.

Nessa citação, Almeida salienta o papel desempenhado pela crítica cultural como produto que danifica as estruturas sociais traçadas sob uma visão de paradoxos comuns, em relação aos elos hegemonicamente desproporcionais contra o feminismo.

Todo esse processo de lutas e episódios, hora frustrantes, hora emblemáticos, permitiu que as mulheres negras compreendessem que era importante, produzir, criar laços e afetos, reivindicar por espaços de poderes, ocupar livros e academias (MALTA; OLIVEIRA, 2016).

A comunicação através das redes de computadores, internet e redes sociais se espalharam pelo mundo com a chegada da globalização. A diversidade de conteúdo virtual é produzida, processadas e disseminadas, informações em tempo recorde tem sido um grande aliado para a unificação dos movimentos feministas de mulheres nos países do cone sul. O arsenal tecnológico é um recurso que serviu para a promoção e integração em diferentes níveis nos mais diversos continentes. Ainda que essa ferramenta tenha concebido uma maior aproximação entre povos e nações feministas, vale ressaltar que nem todos conquistaram acesso a esse elemento. As redes sociais, como facebook, instagram, aplicativos de mensagens instantâneas e a própria internet fomentou a comunicação direta entres esses grupos e também modificou morfológicamente os habitantes entre indivíduos e estruturas palpáveis causando uma verdadeira transgressão e estranhamento comportamental dentro da sociedade.

De maneira colaborativa as mulheres pretas assumiram uma postura, diferente, fugindo do ciclo vicioso, que é a heteronormatividade, definida como:

[...] a ordem sexual do presente fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam, um regime de visibilidade que se estabelece por meio de violências simbólicas e físicas, especialmente para quem rompe as normas de gênero. (MISKOLCI, 2012, p. 45).

Portanto, a conquista dos coletivos de feministas negras veio justamente com essa ruptura e desvio ideológico fatídico. A transformação dos espaços, comunidade, territórios, além de sujeitos, identidades, modelos tradicionalistas, permitiu uma nova roupagem de forma autônoma, padrões e regimes fechados. As mulheres negras na atualidade desconstruíram em parte os processos da inferiorização branca. O racismo e discriminações as colocaram sempre em posições subalternizadas, desqualificando todo seu potencial e sua capacidade intelectual e cognitiva da raça.

Gênero, política e sociedade formaram uma tríade elementar que garantiu hoje um debate fundamental sobre a temática de estudos contemporâneo acerca do envolvimento das mulheres como protagonistas de um novo rumo que envolvem o feminismo e seus objetivos, as alianças entre elas puseram um norte na constituição de novos rumos sobre o papel das mulheres da América Latina. Visando a possibilidade de uma nova reestruturação nesses espaços, ainda que não sejam inclusivos, ajuda na construção e entendimento de como as diferenças e características fenotípicas contribuem diretamente para as transformações diárias e que abarque múltiplos estratos sociais

4 CONCLUSÃO

O estudo foi de extrema relevância por permitir o conhecimento sobre as interações culturais e sociais desenvolvidas pelos estudos de gênero e movimento feministas na América Latina em um percurso a partir de traços coloniais, chegando até o mundo contemporâneo.

A globalização possibilitou a integração cultural e social entre os blocos regionais do cone sul logo com o surgimento das classes sociais e movimentos feministas. Construção de

uma identidade a partir dessas perspectivas é promover elos e símbolos que se cruzam diretamente.

O impacto dos movimentos sociais e feministas na América Latina é marcado por uma introspecção de muitas pluralidades que possibilitaram ao mesmo tempo a entoação de vozes em de diferentes tons, numa mesma sintonia.

Assim o feminismo negro tem sido muito forte, uma marca diferencial em territórios da América Latina e passou a ser um local produtor de conhecimentos de ativistas, de grupos e que tem em sua premissa a desconstrução de estereótipos coloniais, descolonizar essas fronteiras é poder reparar tudo aquilo que foi plantado pelo euro centrismo branco burguês. As relações conectadas concretizaram se como forma de resistência e sobrevivência, a criação de todo um simbolismo contribuir para criação de parâmetros e interlocução entre as etnias, raças, classes e o papel da mulher.

Tal reflexão prova que a coletivo dos movimentos feminista, alterou todo o curso sobre o papel da mulher e de como se tornou fonte de intercâmbio nos assuntos nacionais e internacionais. O processo de desnaturalização passar a ser uma construção de identidade, e fluxos entres esses espaços, antes limitado para as mulheres.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Gutiérrez; Raquel, GAGO; Verónica: Somos las nietas de todas las brujas que nunca pudieron quemar. Revista Catarsis, Año 1, n. 1, mayo 2019.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. Interseccionalidades. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p.: il.

BELTRAME, I; L, MORANDO, M. O sagrado na cultura gastronômica do Candomblé. Saúde Coletiva [em línea] 2008, 5 (janeiro-fevereiro). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84202605>. Acesso em: 22 junho 2019.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Portal Brasil, com informações da SPM, TSE e IBGE. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/03/conheca-as-principais-lutas-e-conquistas-das-mulheres>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BOZZANO, C. B. Feminismos transnacionais descoloniais: algumas questões em torno da colonialidade nos feminismos: Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v, 27, n. 1, e58972, 2019.

CASTILHO, M. A.; SILVA, L. F. Brasil colonial: as mulheres e o imaginário social. Cordis. Mulheres na história, São Paulo, n. 12, p. 257-279, jan./jun. 2014.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, p.117-132, 2003.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DAVIS, A. As Mulheres Negras na Construção de uma Nova Utopia. Disponível em: [arquivo.geledes.org.br/Atantico negro/movimentos-lideres pensadores/afroamericanos/10243-as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis](http://arquivo.geledes.org.br/Atantico-negro/movimentos-lideres-pensadores/afroamericanos/10243-as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis). Acesso em: 30 jun. 2019.

DUARTE, C; L. Feminismo e literatura no Brasil. Revista Estudos Avançados, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18402.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

EVARISTO, C. Entrevista concedida a Ademir Pascale. Revista Conexão Literatura, n. 24, jun./2017.

FARIA, Nalu; MORENO, Renata: Feminismo e Integração da América Latina e Caribe. Sempre Viva Organização Feminista.2007. São Paulo.

FRANCO, J. Marcar Diferenças, Cruzar Fronteiras. Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC/Minas, 2005.

FREYRE, G. 1900-1987: Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GOIRAND, C. Movimentos sociais na América Latina: elementos para uma abordagem comparada. Estud. hist., Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 323-354, dez. 2009.

MALTA, B; R. OLIVEIRA; B. T. L. Enegrecendo as redes: o ativismo de mulheres negras no espaço virtual. Gênero, Niterói, v.16, n.2, p. 55-69, 1.sem. 2016.

MATIAS, W. R. Feminismo e empoderamento da Mulher na Sociedade Brasileira. *Revista Cadernos de Clio*, v. 8, n. 1, p. 11-29, 2017.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

NADER; Maria Beatriz. O Movimento Feminista e o combate à violência de gênero. In: TEDESCHI, L. A. (Org.). *Leituras de gênero e interculturalidade*. Dourados, MS: UFGD, 2013. 544f. il.

SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 264, maio-ago./2004.

SEGATO, R. *Guerra contra las mujeres: Traficantes de Sueños*. s.l., 2016.

SCHMIDT; S. Mulheres, negritude e a construção de uma modernidade transnacional. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 1, e58957, 2019.

SPOHR, A. P.; MAGLIA, C.; MACHADO, G; OLIVEIRA, J. O. Participação Política de Mulheres na América Latina: o impacto de cotas e de lista fechada. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 292, maio-ago./2016.

RIBEIRO, J. O. S. Estudos culturais, gênero e feminismo latino-americano. *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 07, n. 8, p. 307-312, 2013.

RIBEIRO, D. *O que é o lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, M. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga e Beijing. *Revista Estudos Feministas*, n. 2, p. 446-457, 1995.

RODRÍGUEZ; G. *Institucionalização da perspectiva de gênero nos processos de integração regional*. Montevideú, 2010.

PEDRO, J. M. AREND, S. M. F.; RIAL, C. S. M. (Org.). *Fronteiras de gênero*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011. 328 p.

TAKEMURA, K. *Diáspora, sexualidade e tornando algo não existente*. In: PEDRO, J. M. AREND, S. M. F.; RIAL, C. S. M. (Org.). *Fronteiras de gênero*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011.

CURRÍCULO, UM DISPOSITIVO PARA O ESQUECIMENTO DA CONDENAÇÃO E DAS/OS CONDENADAS/OS

Evanilson Tavares de França
Juciara Guimarães Carvalho

1 O ESQUECIMENTO

A produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento.

(Aníbal Quijano)

Segundo o sociólogo peruano, Aníbal Quijano (2005), somente nas três primeiras décadas do século XVI, quando a modernidade/colonialidade, engatinhando, rabisca seus primeiros passos, mais da metade das sociedades da América Latina, as quais, juntas, naquele momento, somavam mais de cem milhões de pessoas, foi simplesmente exterminada. Em suma, em três décadas, as primeiras do século XVI, logo após a chegada de Cristóvão Colombo na América, um número superior a cinquenta milhões de seres humanos teve suas vidas aniquiladas. E aqui não estamos considerando as demais formas de vida, cuja contabilidade é, muito provavelmente, impossível.

Se dispuséssemos esses corpos inertes, lado a lado, e estabelecêssemos uma largura média de trinta e cinco centímetros para cada um deles, e ainda arredondássemos, diminuindo, para cinquenta milhões o número total de eliminadas/os, ser-nos-ia possível construir uma ponte, por sobre o oceano Pacífico, com uma extensão de 17.500km, mais que o necessário para, partindo do Brasil, chegar ao Japão em cima de cadáveres.

Muito provavelmente um grupo numeroso de homens e de mulheres, os/as mesmos/as que provocaram o extermínio de povos originários, e também seus descendentes ideológicos (portanto, de ontem e de hoje), sentir-se-ia imensamente incomodada/o caso lhe fosse imposto o percurso cadavérico para fazer compras e/ou relaxar em território nipônico.

Entretanto, não cremos que o incômodo resultaria da dor causada pelo genocídio, mas pelos possíveis danos provocados ao seu *Louis Vuitton*.

Doutro lado, e também implicado com a urdidura da modernidade/colonialidade, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, repercutindo as pesquisas desenvolvidas por duas instituições acadêmicas, uma britânica e outra estadunidense, destacam que, durante os séculos de escravização do povo negro, mais de doze milhões de africanas/os foram, à força, arrancadas/os de suas terras e espalhadas/os “pelas Américas, Europa e outras localidades da própria África” (2019, p. 16). E complementam:

Entre 1525 e 1867 [...] 3.189.262 de africanos escravizados desembarcaram no Brasil, o que corresponde a 36,7% dos africanos que desembarcaram nas Américas, em portos europeus ou em outros portos africanos. Comparado a outros países, o Brasil foi o que mais recebeu africanos, seguido de Jamaica (934.431), Cuba (744.020), São Domingos (694.906), Barbados (374.886), Estados Unidos (308.025) e Martinica (174.295). (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019, p. 16).

Essa fotografia, assim emoldurada, e ainda que não nos empenhemos em olhar para a situação física e simbólica da escravização do povo negro, por si só já é agressiva, humilhante, constrangedora – vergonhosa mesmo! Mas, se por coragem e/ou por ideologia, resolvemos nos embrenhar pelas entranhas do sistema escravocrata brasileiro, veremos a crueza, a atrocidade que o demarcava, o terror original, em termos de Gilroy (2001), que o caracterizava: não só os corpos eram alvos de todas as formas de violência (troncos, pelourinho, chibatadas, máscara de ferro, humilhação, exploração...); era também n’alma negra que se concentrava o gênio escravizador. Não é à toa que o professor Luiz Antônio Simas afirma categoricamente que “Toda experiência de diáspora [africana] é uma experiência de morte (simbólica e de morte física)”.

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus,

Se eu deliro... ou se é verdade
Tanto horror perante os céus?!...

As preces do poeta baiano, Castro Alves, parecem ter sido levadas pelos ventos. Ou quiçá o autor de *Navio Negreiro* tenha implorado a um deus nórdico. Nos dias que correm as diversas formas de violência direcionadas para o povo negro, no Brasil, continuam banhando-se em sangue. Ribeiro (2017, p. 69 [sic]) revela-nos que “a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que mostra que indivíduos negros compartilham experiências de violência estatal pelo fato de pertencerem ao grupo negro (*locus social*)”. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública apontam que, “enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%” (2019, p. 38)²⁴. E continuam:

Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres neste grupo. (2019, p. 38).

Em relação à comunidade negra (em geral), sem distinção de idade ou de gênero, esses mesmos organismos expõem que de todos os homicídios cometidos em 2017, 75,5% deles tiveram como vítima letal um indivíduo negro. Ou seja, de cada quatro assassinatos, três (arredondando-se – e para baixo) dos mortos eram negros (considerando-se, com base no IBGE, os pretos e os pardos).

111 presos indefesos
Mas presos são quase todos pretos

²⁴Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em 23 outubro de 2019.

Ou quase pretos
 Ou quase brancos quase pretos de tão
 pobres
 E pobres são como podres
 E todos sabem como se tratam os pretos.

É nesse complexo engenhoso, costurado pela modernidade/colonialidade, a partir de uma arquitetura racista, cuja relação com aquela forma de pensamento é embrionária e também interdependente, que não apenas se produz o Negro, o selvagem – o Outro; também artilosa e paralelamente se edifica os modos próprios de lidar com esse Outro, com esse selvagem, com esse Negro.

Pensando com Santos (2009), concomitantemente ao entretecimento do pensamento moderno/colonial, e até por isso mesmo, engendrou-se as linhas abissais, cuja função é erigir e assegurar as dicotomias. Por elas e através delas, produziu-se a inexistência de práticas e até mesmo de pessoas reais: neste lado da linha, habitam saberes e indivíduos que, de acordo com o pensamento ocidental moderno/colonial, encontram-se, com ele, alinhados; no outro lado das linhas abissais, foram/são alocados sujeitos e formas de fazer/pensar/ser inaderentes àquele mesmo pensamento.

A questão é que, historicamente, os currículos escolares encontram-se assentes neste lado da linha.

2 O ESQUECIMENTO DA CONDENAÇÃO

É fato que, aqui, ali e acolá, é comum a compreensão de currículo enquanto território contestado; pelo menos assim o é para aquelas/es que se debruçam sobre (e/ou se afinam com) os estudos do professor Tomaz Tadeu da Silva (2010), ou apreciam os escritos daquelas/es que o leem. E aqui não reside nenhuma crítica. Apenas fazemos uma constatação de uma realidade na qual, embora com outras marcas no corpo (e toda leitura é assim), também fazemos o caminho, enquanto, simultaneamente, ele nos faz.

Pensar currículo, dentro de uma teia de relações de poder, é vê-lo atrelado a algum (ou alguns) dispositivo que o leva a agir de tal forma e não de outra. É também, cremos, admitir antecipadamente que, mesmo se efetuando necessariamente a partir de relações, o modo como elas se

concretizam é sempre flutuante e assimétrico. Noutros termos: o poder não se fixa em determinado ponto, não se realiza sem a presença de um “outro”, não tem vida própria (portanto, é dependente), não ocorre com a mesma potência nos diversos nós e fios da teia (é assimétrico), é também produtivo e englobante.

Ver o currículo por esse viés é positivo, pensamos nós, porque nem atribui a ele uma perenidade resoluto, nem tão pouco inviabiliza as tensões, as resistências, e as possibilidades de pensá-lo e fazê-lo de outro modo ou de um modo outro. Pensar o currículo como um dispositivo é ainda compreendê-lo como um instrumento do e de poder, é ter nele uma ferramenta de luta, de resistência; mesmo porque, como nos ensina Foucault, a resistência é própria do poder.

Outra vantagem que vemos no entendimento de currículo como dispositivo, e que está, obviamente atrelada à reflexão anterior, é que essa leitura assegura aos indivíduos, agora dialogando com Macedo (2013), a função de sujeito curricular. Ou seja, independentemente do papel exercido no chão da escola, mas claramente dependente do modo como o exercemos, podemos, todos, interferir nas práticas curriculares. Certamente, tal interferência poderá produzir tensões – e normalmente o faz. Mas são essas mesmas tensões que provocarão mudanças no currículo – e outras tensões – e outras mudanças. Não se pode enxergar nisso negatividade. Transformar é possível, e preciso.

Talvez pudéssemos ir um pouco mais longe. Dissemos no parágrafo anterior que, a depender “do modo como o exercemos [o nosso papel na escola – ou mesmo na comunidade], podemos, todos, interferir nas práticas curriculares”. E é verdade! Essa é uma interferência “consciente”, resoluto. Mas acreditamos que, embora, no mais das vezes, a escola reduza-se à tarefa de manutenção do pensamento moderno ocidental, já que fora ela por esse pensamento fabricada – e com essa intenção –, é impossível alheá-la, de uma vez por todas, dos elementos socioculturais de sua localização e também daqueles vinculados ao(s) lugar(es) de origem dos sujeitos que lhe dão vida e significado (professoras/es e estudantes), mesmo ela, a escola, cuidando para deixá-los à margem.

De um ou de outro modo, o currículo pode funcionar, e no mais das vezes realmente funciona, como dispositivo para o

esquecimento da condenação e das/os condenadas/os. Sigamos.

Há na frase, “Currículo, um dispositivo para o esquecimento da condenação e das/os condenadas/os”, que conforma o título deste texto, alguns elementos que requerem um melhor tratamento: dispositivo, esquecimento da condenação e das/os condenadas/os.

Em relação ao primeiro, trafegamos pelo entendimento do filósofo francês Michel Foucault. De acordo com ele, dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (1979, p. 244). À luz de Agamben (2005), e para além da amplitude conceitual já desenhada pelo autor de “Vigiar e Punir”, parece ser possível pensar dispositivos outros, que podem até soar como banalidade: uma única palavra pode funcionar como um dispositivo: “mas um dia gritaram-me: NEGRA. E eu respondi”²⁵.

Evidente é que a palavra se encontra preñe de historicidade e de semânticas capazes de movimentar os sujeitos e até mesmo de interferir nos seus processos de subjetivação. Evidente é que o impulso provocado por um vocábulo em um determinado sujeito é singular e dependente da história de ambos, sujeito e vocábulo.

O segundo operador conceitual, movimentado nesta nossa escrita, compõe o elenco de reflexões do professor Nelson Maldonado-Torres. De acordo com esse pesquisador, “o esquecimento dos condenados faz parte integrante da verdadeira doença do Ocidente, uma doença comparável a um estado de amnésia que por sua vez leva ao homicídio, à destruição e à vontade epistêmica de poder – mantendo sempre uma boa consciência” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 83). O professor recorre a esse operador para criticar o modo como, no seu olhar, a filosofia e as teorias sociais têm desconsiderado (esquecido mesmo!) a colonialidade.

²⁵ Texto de Mídria da Silva Pereira. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Vy0Colqv_a0. Acesso em 23 de outubro de 2019.

O esquecimento da colonialidade nas reflexões sobre o Ser não é exclusivo da tradição fenomenológica. Encontramo-lo, como já sugeri antes, em muitas outras explicações da modernidade que tendem a interpretar a dialéctica do Iluminismo apenas e só em termos de razão instrumental ou da emergência de regimes totalitários. Estas interpretações podem levar a uma crítica dos excessos do Ser como algo que é, de um modo geral, violento ou até mesmo genocida, mas não colonizador. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 90, [sic]).

Em nossa leitura, pelo menos do modo que ora a fazemos, cremos ser plausível aproximar as reflexões do pesquisador em epígrafe com as produções conceituais do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2009), limitando-nos, aqui e agora, às discussões desenvolvidas pelo professor português sobre a produção da inexistência, o erguimento moderno/colonial/racista das linhas abissais e, nessa seara, a edificação das dicotomias.

Nosso mote é que a modernidade/colonialidade, cuja arquitetura inicia-se ainda no século XV (DUSSEL, 2005), produziu a condenação, tanto na filosofia, quanto nas teorias sociais e principalmente no cotidiano das pessoas. Ou seja, a partir de instauração do racismo, foram erguidas as linhas abissais (SANTOS, 2009) e alocou-se, do outro lado delas, humanas e humanos que destoavam/destoam, física e culturalmente, do modelo hegemônico e monocultural de base europeia.

É nesse território e por esse território que o currículo foi fecundado, foi dado à luz e aprendeu a caminhar – e a falar.

Estamos aqui trilhando, sim, pelos caminhos de Silva (2010) e, por essa razão, pensamos o currículo como um território contestado, de disputa; mesmo porque, ainda que a condenação vise o silenciamento das/os subalternizadas/os, as tensões persistem porque os sujeitos inventam e reinventam outros modos (ou modos outros) de existir, ainda que as condições sejam imensamente adstringentes, como ocorreu durante o período longo de escravização do povo negro.

Também compreendemos o currículo como um dispositivo a serviço da colonialidade do poder (QUIJANO,

2005) e do saber (MIGNOLO, 2005). Por isso, os saberes, nele albergados, são eurocentrados; por isso, defendemos, alumiados por Charlot (2005), que o sucesso escolar, para os originários das comunidades historicamente marginalizadas, requer traição. Voltaremos a isso.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, APESAR DO ESQUECIMENTO

A despeito das lutas históricas dos descendentes de Palmares (NASCIMENTO, 1978), em cuja bandeira a educação sempre esteve estampada (GONÇALVES; SILVA, 2000; DOMINGUES, 2007), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) fez-se surda-muda e cega em relação às especificidades dos herdeiros de Zumbi. Embora essa legislação tenha se atentado para diversas outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Indígena...), a Educação Escolar Quilombola somente veio à luz, do ponto de vista legal (é importante negritar isso), dezesseis anos após a outorga da lei que disciplina a educação nacional, por via da Resolução CNE/CEB n.º 08/2012. Segundo esse instrumento legal, a modalidade de ensino em lume

[...] deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. (BRASIL, 2012, Art. 1º, IV).

E a implementação do projeto político-pedagógico precisa considerar “as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, Art. 8º, VIII). Para tanto, o currículo em ação nas unidades de ensino que atendem crianças, jovens e adultos originários de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) deve ser “aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento

escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, Art. 8º, VIII). Em sua construção, a qual deve se efetivar coletivamente, contanto com a participação ativa das/dos quilombolas, é imprescindível ter em conta a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção do trabalho, os acervos e repertórios orais, os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, a territorialidade (BRASIL, 2012).

Há outros dispositivos legais no corpo da Resolução em foco. São sessenta e quatro artigos que tentam alcançar tanto as reivindicações dos movimentos negros quanto as determinações de acordos internacionais aos quais o Brasil aderiu. É o caso, por exemplo, da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, da Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, e da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.

Portanto, a outorga em 20 de novembro de 2012 de uma Resolução que atentasse para as singularidades das comunidades quilombolas brasileiras não resultou de benevolência dos poderes constituídos; foi fruto, para bem da verdade, de longas lutas travadas desde os primeiros momentos em que, na condição de escravizada/o, africanas e africanos puseram os pés nestas terras; foi fruto também de outras lutas e de outras formas de lutar presentes no cenário internacional.

Embora nos pareça óbvio, consideramos relevante trazer à baila que, ao se pensar a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola (EEQ), é preciso fazê-lo sopesando as características socioculturais do quilombo onde se encontra assentada a escola, ou de onde se originam as/os estudantes. O que queremos evidenciar é que os currículos da EEQ são particulares, são singulares porque as comunidades remanescentes de quilombo também o são.

Em verdade, esse entendimento deve perpassar tanto a construção como o exercício de toda e qualquer prática curricular, independentemente de se tratar de escola

quilombola ou não, de escola indígena ou não. As escolas, quaisquer que sejam elas, são sempre singulares: suas características são únicas, ainda que se aproximem de outras realidades; seus atores são únicos, mesmo que, ao longo da história, tenham partilhado experiências de exploração e de abandono; seus modos de ser, fazer e existir são singulares, ainda que dialoguem com outras formas de ser, de fazer e de existir, e mesmo que elas sejam híbridas.

Voltemos às nossas reflexões sobre a educação escolar quilombola. Arruti (2017) faz-nos dois alertas que requerem uma atenção mais detida. Primeiro, ele afirma ser a Educação Escolar Quilombola um objeto em construção. Em um segundo momento, o professor lança luz sobre o modo como o Censo Escolar identifica as escolas responsáveis pela implementação da EEQ: “escolas em área de quilombo”:

[...] é preciso considerar que aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, dessa forma, leva-nos a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que, no Censo Escolar, é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas em áreas de quilombo”. (ARRUTI, 2017, p. 119).

Esse destaque de José Maurício Arruti é imensamente relevante porque desvela uma realidade que exige uma resposta imediata. Temos, sim, consciência da menoridade da Resolução que estabelece a EEQ (ela ainda está em sua infância). Mas, cremos, isso só não é o bastante para explicar os distanciamentos entre as práticas culturais e as práticas curriculares das escolas localizadas em comunidades quilombolas ou daquelas que, mesmo, nelas, não estando sediadas, atendem a estudantes, delas, originárias/os. Pensamos que tais explicações transitam pela prática do racismo, que, em terras *brasilis*, é estrutural e que encontrou seu *design* ainda no século XV quando Cristóvão Colombo aportou por essas plagas.

Não tão somente o alerta de Arruti nos leva a essa conclusão. As pesquisas acadêmicas realizadas em unidades de ensino localizadas em territórios quilombolas reforçam esse nosso remate. De acordo com elas, a educação formal oferecida

nas escolas plantadas em Comunidades Remanescentes de Quilombo não assegura a permanência e o sucesso da/o aluna/o, ou por precariedade na infraestrutura, ou por carências na formação das/os professoras/es, ou por ausência de diálogos com a contextura sociocultural (MAROUN, 2013), ou por discontinuidades das políticas públicas (SOARES, 2012), ou em razão do “velho preconceito contra os descendentes de escravos, isto é, contra os quilombolas” (MOROUN, 2013, p. 194).

Em Sergipe, onde um de nós realiza suas incursões investigativas, as pesquisas de Santos (2011), realizadas em escolas sediadas em comunidades quilombolas, revelam a quase inexistência de políticas públicas relacionadas à educação; mostram ainda a fragilidade pedagógica dos/as professores/as para atuarem em escolas quilombolas – cujas razões habitam no processo de formação dos/as docentes/as.

Nesse mesmo estado, o Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), através do projeto Saberes e Práticas de Matemática e Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Batista Lima, tem desenvolvido na microrregião do agreste sergipano e também em quilombos, desde 2010, pesquisas que buscam detectar a relação que os/as estudantes estabelecem com os saberes das disciplinas (presentes no título do projeto) e ainda se são estabelecidos diálogos entre as referidas disciplinas e as africanidades. As conclusões revelam a inexistência de tais diálogos e um desconhecimento significativo dos/as gestores/as e professores/as, das escolas, referentes às legislações que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, mesmo naquelas plantadas em quilombos.

As investigações realizadas por um de nós, no Quilombo Mussuca (FRANÇA, 2013), em 2012, objetivando analisar as percepções sobre os saberes matemáticos apresentadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da comunidade quilombola e a relação estabelecida por estes/as estudantes, professoras polivalentes, gestores/as da escola municipal, bem como dos membros da comunidade em questão com estes mesmos saberes e com a relação deles com as africanidades, revelaram que: a) a proposta pedagógica estabelece um

diálogo bastante frágil com a contextura sociocultural do quilombo; b) as legislações e/ou instrumentos que tratam da pluralidade cultural, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e da educação para as relações étnico-raciais são desconhecidos pela maioria absoluta dos/as que fazem a escola; c) como consequência, as temáticas supracitadas não aparecem ou aparecem timidamente na ação pedagógica da unidade de ensino.

Como se observa, a distância entre os determinantes legais, presentes na Resolução CNE/CEB n.º 08/2012 e o currículo de fato praticado nas escolas é, pode-se dizer, abissal. Diversas causas, para além do racismo estrutural – e também em razão dele – justificam esse “esquecimento” (em verdade, um descaso) dos saberes re/inventados em território afro-diaspórico: a) políticas públicas acanhadas ou inexistentes, b) ausência ou presença tímida de políticas de formação (inicial e continuada) para professoras e professores, c) desconhecimento, tanto de parte de gestoras/es, quanto de parcela de professoras/es, dos dispositivos legais que estabelecem o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a educação para as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola, dentre outros.

Ao fim e ao cabo, o que se tem, para bem da verdade, é a produção da inexistência de saberes e de pessoas que, do ponto de vista físico e simbólico, são dissonantes em relação aos modelos reificados pelo pensamento ocidental moderno, que é racista e abissal, como já fizemos questão de iluminar.

A inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. (SANTOS, 2009, pp. 23-24).

É sempre relevante assinalar, ainda com Santos (2009), que a invisibilização cognitiva, a produção da inexistência de saberes e práticas é, de proa a popa, a invisibilização e a produção de inexistência das pessoas que construíram e que foram construídas nessas práticas, por via desses saberes.

O que subjaz, encorpa e mobiliza o pensamento abissal é impossibilitar a copresença – e continuamos com Sousa (2009) – de saberes/práticas e de pessoas. Ou seja, cunhando-se a partir de e cunhando uma concepção racista de mundo, o pensamento abissal moderno produz hierarquias e dicotomias. Essas produções foram e são a energia e os motores que produzem a marginalização, a exclusão, a verticalização das relações, o espraiamento de uma monocultura (de base europeia), o *apartheid*, a exploração de bens naturais e de pessoas e a morte.

Vale dizer, o pensamento ocidental moderno é genocida. E o currículo tem sido sua criatura e porta-voz. Mas pode ser outra coisa.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, UMA CONTRA-HEGEMONIA?

Negritemos. Em nosso entendimento, o primeiro e o maior símbolo de resistência do povo negro, no Brasil – e no mundo escravizador –, foi o quilombo (nem sempre preservando essa denominação). Esse território, certamente um alvo privilegiado do esquecimento da condenação e das/os condenadas/os, é também um espaço/tempo de invenção e de reinvenção de modos de existir. Ao lado de outras comunidades tradicionais e muitas vezes em comunhão com povos originários, o quilombo se converteu em *lócus* de possibilidades, e de vivência harmônica com o ambiente natural.

Não estamos romantizando e nem “dourando a pílula”. Nosso pressuposto é que africanas e africanos: 1) precisaram criar redes de relações e solidariedades para sobreviverem nas novas terras (SLENES, 2011); 2) inventaram formas outras de existir a partir dos encontros e confrontos com a nova geografia; 3) as diferenças ambientais, sociais e culturais impuseram a cativas e cativos necessidade de invenção, ou reinvenção, de novas formas de fazer e de ser; 4) a partir desses encontros/confrontos, novas culturas precisaram ser erigidas, tanto aquelas que identificavam a/o escravizada/o, quanto as que marcavam o/a escravizador/a e também os povos indígenas.

Portanto, defendemos que a EEQ, quando implementada em sintonia com os dispositivos legais que a oficializaram,

pode, sim, funcionar como um instrumento potente de combate à colonialidade, já que assente e movente por territórios outros, por modos outros de compreender o mundo e a vida, ainda que atravessados por percepções modernas: Homens e mulheres, em afro-diáspora, precisaram construir modos de viver apesar da adstringência social. As formas encontradas e as maneiras como elas construíram pontes com as realidades presentes podem representar uma estratégia relevante de fazer o currículo.

Refletindo sobre os passos trilhados pelas escolas para (apenas) inserir no seu currículo discussões sobre questões raciais, Rocha (2009) enfatiza que são necessárias quatro fases (embora, nem sempre seja necessário o percurso por todas elas): Fase da Invisibilização; Fase da Negação; Fase do Reconhecimento; Fase do Avanço.

Na primeira fase, impera na escola o silêncio absoluto e incontestado sobre a temática. Na segunda, a Fase da Negação, embora o currículo ainda aposte numa democracia racial, as discussões, ainda que assentadas nessa percepção, começam a dar os primeiros passos. Na Fase do Reconhecimento, a escola já se posiciona firmemente diante das questões e também “reconhece” que o racismo estruturou, e ainda o faz, as formas de organização da sociedade. Na quarta fase, “do Avanço”, “a escola não apenas ‘ensina a diversidade’, através de conteúdos, com seus(suas) estudantes e educadores(as), [são realizadas atividades] atividades e experiências em que eles e elas possam vivenciar efetivamente a diversidade, desenvolvendo valores relacionados ao respeito às diferenças”. (ROCHA, 2009, p. 14). É uma boa estratégia.

Porém, especificamente em relação à EEQ, é preciso que as práticas e os saberes constituintes do currículo originem-se, também, da contextura sócio, histórica e cultural da comunidade onde se encontra erigida a escola ou de onde se originam as/os estudantes.

Quando pensamos especificamente numa certa Comunidade Quilombola, mesmo porque é desse modo que a modalidade aqui alumiada precisa ser organizada, ou seja, deve-se atentar às características físicas e simbólicas daquele quilombo, cremos ser imprescindível o desdobramento de pesquisas de campo e de conversas contínuas com as/os moradoras/es. Isso não significa engessar-se em critérios acadêmicos positivistas para acessar aos saberes locais; até

porque tal engessamento, pensamos nós, mais contribuirá para uma deturpação do entendimento de certos modos de ser e de fazer do que para a sua compreensão. Estamos pensando em estratégias que viabilizem a tradução, nos modos propostos por Sousa (2009): cremos ser necessário estabelecer vínculos com aquelas/es cujos conhecimentos, na comunidade, são destacados e, por ela, reconhecidos.

Na Comunidade Quilombola Mussuca (já mencionada), onde um de nós realiza pesquisas desde 2011, Dona Maria da Conceição, Dona Nadir, Dona Marizete e outros tantos são “sabedores” reconhecidos pelas/os mussuquenses, além de líderes locais. Nessa mesma Comunidade e, regularmente (mas não só), sob a coordenação dessas personalidades, várias práticas tradicionais orais são desenvolvidas há um tempo longo. É o caso, por exemplo, do Reisado, do São Gonçalo do Amarante (ambos de origem ibérica), do Samba de Coco e do Samba de Pareia (vinculados às africanidades). Para além disso, há os artesanatos, a pescaria, a culinária (vinculada aos pescados), as estratégias de venda, as narrativas de origem da comunidade e de suas/seus moradoras/es, as estratégias de manutenção das práticas orais e segue.

Vemos nisso uma riqueza incomensurável para a nutrição do currículo da EEQ. Vemos nisso instrumentos e ferramentas para combater a colonialidade. Vemos nisso argumentos irrefutáveis que embasarão as discussões dos sujeitos curriculantes, estejam eles no chão da escola ou no território quilombola. Vemos nisso elementos potentes para o fortalecimento dos processos de subjetivação de negras e negros. Por fim, vemos nisso, estratégias e procedimentos de desconstrução dos esquecimentos.

5 CONCLUINDO (COMO SE POSSÍVEL FOSSE)

Em poucas linhas. Dissemos páginas atrás, ecoando o professor Bernard Charlot (2005), que aprender é trair. Segundo o filósofo francês, ao refletir sobre sua teoria (Relação com o saber), para as crianças e jovens oriundos das comadas populares a aprendizagem escolar requer traição. E isso se efetua porque, como a escola ensina de costas para a contextura sociocultural das classes subalternizadas e reificando os saberes eurocentrados, o sucesso escolar

depende de uma negação das práticas próprias das mães e pais dessas crianças e desses jovens e também de suas comunidades.

Se assim o é em relação às escolas que não ofertam a EEQ, como isso se efetivaria naquelas assentadas em quilombos e naquelas que recebem alunas/os, deles, oriundas/os? Nesse caso, para além da questão social, há ainda a dimensão racial, que se embrenha, acentua e é acentuada pela anterior, a mobilizar a invisibilidade. Portanto, a nós professoras/es, atuando ou não em escolas plantadas em territórios historicamente marginalizados, cabe a tarefa, à qual não se pode abrir mão, de hastear bandeiras que defendam a copresença e visem a combater toda e qualquer forma de dicotomia.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. Texto apresentado no Brasil em setembro de 2005. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>>. Acesso em: 29 out. 2018.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. Revista Contemporânea de Educação, v. 12, n. 23, jan/abr, 2017.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 08, de 20 de novembro de 2012. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/porta-l-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 15 set. 2019.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: Tempo [online], v.12, n. 23, 2007. ISSN 1413-7704.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. Clacso - Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANÇA, Evanilson Tavares de. Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe. 260 f. 2013. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez, n. 15, p. 134-158, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set/dez 2013. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 28 ago.2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 80, 2008, p. 71-114.

MAROUN, Kalyla. Jogo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo. 2013. 210p. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2013.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Estudos Avançados, v. 19, n. 55, p. 08-31, 2005.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Glezia Kelly Costa. As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente. 138 f. 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SILVA, Paulo Sérgio. Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola. 260f. 2013. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, 2010.

SLENES, Robert W. Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

SOARES, Edimara Gonçalves. Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente. Curitiba: UFP, 2012. 143f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

UMA APRESENTAÇÃO SITUADA DA FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA- FAIND DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-UFGD

Felipe de Almeida Borges
Juliana Schober Gonçalves Lima

1 INTRODUÇÃO

A cidade de Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul-MS, concentra uma população indígena estimada em torno de 14 e 17 mil pessoas, que resistem há algum tempo a um processo de genocídio relacionado ao conflito pela posse de suas terras. Na Reserva Indígena de Dourados-RID, criada pelo Serviço de Proteção ao Índio-SPI em 1917, estão as/os Guaraní, as/os Kaiowá e as/os Terena, que tem feito da Educação, além de outras formas de resistência, uma poderosa ferramenta para agir e pensar estratégias para superar relações de poder que atualmente desfavorecem os povos indígenas na região. A Educação Escolar Intercultural Indígena pode contribuir nesse sentido, e a Faculdade Intercultural Indígena-FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD tem formado todos os anos dezenas de professores indígenas que já atuam nas escolas da cidade. A manutenção da língua materna, por exemplo, é um esforço realizado por professoras Kaiowá com as crianças indígenas nas escolas que ficam dentro das aldeias Jaguapirú e Bororó.

Criada no ano de 2012 a partir de uma reivindicação antiga do movimento de professores indígenas da região de Dourados, a FAIND abriga os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena "*Teko Arandu*" e o curso de Licenciatura em Educação no Campo-LEDUC, e a partir do ano de 2018 um Programa de Mestrado em Educação e Territorialidade. Somente no "*Teko Arandu*" já se formaram mais de 200 professores indígenas, provenientes de Dourados e de outras aldeias da região sul de MS.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é realizar uma apresentação situada sobre a Faculdade Intercultural Indígena-FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD,

para mostrar a iniciativa da Educação Escolar Intercultural Indígena no âmbito da UFGD, suas origens, os cursos existentes e suas formas de funcionamento, mas principalmente apresentar as pessoas que fazem parte desta situada prática pedagógica. A experiência da FAIND-UFGD não esgota as possibilidades de Educação Intercultural, já que esta prática, realizada por seres humanos, está em constante transformação. É urgente somar esforços para a superação da condição de discriminação e violência que sofrem as populações indígenas na América Latina, para gestar um mundo outro, em que as populações originárias sejam respeitadas, tenham seus direitos garantidos e seus saberes valorizados e divulgados. Pois como pode ser lida em Nascimento (2017, p.40), a interculturalidade pressupõe um diálogo entre culturas e/ou povos distintos, em pé de igualdade, já que as relações interculturais, em situações de exclusão social, ficam no plano da utopia, como um sonho a ser realizado.

A apresentação em vídeo²⁶ foi feita através de depoimentos gentilmente gravados por uma aluna da FAIND e por professores da FAIND/UFGD. O suporte audiovisual foi escolhido por possibilitar trazer até a sala de aula os rostos, expressões e vozes daqueles que estão envolvidos neste situado contexto pedagógico de Educação Intercultural. Além disto, este trabalho possibilitou refletir sobre o conceito de interculturalidade e como ele foi ressignificado pelos sentipensadores da coletividade argumentativa decolonial. Com este trabalho foi possível me aventurar nas técnicas do audiovisual, rever amigos, conhecer a Professora Kaiowá Rossandra Cabreira e refletir à luz da teoria decolonial sobre a experiência da FAIND, que não esgota as possibilidades de educação intercultural, já que esta prática, realizada por seres humanos, está em constante transformação. Sobre isso nos lembra Julio Numhauser Navarra com a canção *Todo Cambia*, interpretada pela cantora argentina Mercedes Sosa:

*"(...) Cambia el pelaje la fiera
Cambia el cabello el anciano*

²⁶ Disponível na plataforma digital multimídia Sementeia: <http://sementeia.org/2019/01/a-educacao-escolar-intercultural-indigena-numa-universidade-brasileira-apresentada-atraves-de-uma-experiencia-audiovisual/>. Acesso em: 04 dez. 2019.

*Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño.*

*Pero no cambia mi amor
Por más lejo que me encuentre
Ni el recuerdo ni el dolor
De mi pueblo y de mi gente*

*Lo que cambió ayer
Tendrá que cambiar mañana
Así como cambio yo
En esta tierra lejana*

*Cambia, todo cambia
Cambia, todo cambia (...) "*

Imagem 01 - Proposta de Logomarca para a FAIND/UGFD elaborada pela Professora Kaiowá Rossandra Cabreira.



Fonte: Elaborado por Kaiowá Rossandra Cabreira.

Aracy Lopes da Silva afirma que no Brasil debate sobre a educação escolar indígena é tão antigo quanto à história do país. A autora adverte, no entanto, que os debates críticos sobre os modelos educacionais direcionados a essas coletividades são mais recentes (NASCIMENTO, 2017, p. 31). Nascimento aponta o protagonismo deste movimento de

educação intercultural nas discussões sobre interculturalidade na América Latina:

Na América Latina, os debates sobre o reconhecimento da diversidade em contextos educativos, bem como as noções de interculturalidade e educação intercultural, surgiram prioritariamente no campo da educação escolar indígena. Esse debate, originado primeiramente no México, na década de 1930, por meio de uma política de educação escolar bilíngue desenvolvida pelo Summer Institute of Linguistic (SIL), migra para os diversos países dessa parte do continente. Mesmo que essa proposta educativa tenha surgido no México no final dos anos 1930, ela só ganhará forte expressão na década de 1970, a partir das lutas pelo reconhecimento da diversidade étnico-cultural desencadeado pelo multiculturalismo. (NASCIMENTO, 2017, p. 30).

É, portanto, no final da década de 1970, que as populações indígenas latino-americanas iniciaram as reivindicações por uma educação escolar diferenciada e voltada ao respeito das especificidades culturais de cada grupo, para a criação de um modelo específico. Mariana Paladino situa a origem de uma nova forma de pensar a educação escolar indígena no contexto dos movimentos pelos direitos humanos do final da década de 1960. Além dos princípios expostos acima, a nova forma de pensar a escola indígena estava baseada nas ideias de diversidade, pluralidade cultural, ensino intercultural e bilíngue. Tem grande participação neste debate, além de intelectuais indígenas, Organizações não Governamentais-ONG, que acabaram desenvolvendo experiências inovadoras, com a criação de materiais didáticos específicos e propostas curriculares diferenciadas, pensando o exercício da autonomia indígena. (NASCIMENTO, 2017, p. 32).

O movimento descrito até aqui, segundo Rebolledo, marca um amplo processo de formação identitária, pautado contra a antiga escola colonizadora que era baseada numa

concepção civilizatória de homogeneização cultural, passando então a lhe ressignificar como um instrumento conceituado de luta. Mariana Paladino pontua que nas décadas de 1970 e 1980 ocorre uma verdadeira mudança conceitual na forma de pensar a educação formal para populações indígenas, que na década de 1990 vai ganhar reconhecimento pelo Estado, em leis, resoluções e outros documentos. A Constituição Federal brasileira de 1988 é apontada por Reinaldo Fleuri como o ponto de partida para o reconhecimento de grupos étnicos minoritários no Brasil. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos 1990, por exemplo, elegem a pluralidade cultural como um dos temas curriculares transversais, evidenciando quão recentes são as conquistas pelos povos indígenas dos direitos anteriormente reivindicados. (NASCIMENTO, 2017, p. 33)

Figura 02 - Professora Kaiowá Rossandra Cabreira.



Fonte: *Facebook* (2019).

Segundo Silva nos anos de 1990 e 2010 ocorreram no Brasil intensos debates sobre o campo da educação escolar indígena, o que seria então o ápice do movimento iniciado na década de 1970:

(...) as reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seus direitos à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de

conhecimentos, uma vez acolhidos pela Constituição de 1988, abriram caminho para a oficialização de escolas indígenas diferenciadas e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos. Assim, os objetivos definidos há 25 anos como metas dos movimentos sociais organizados concretizam-se no plano legal e institucional. (NASCIMENTO, 2017, p. 31)

Não obstante estas conquistas, ainda é degradante a forma como são tratadas as populações indígenas pelo Estado brasileiro, e permanece no imaginário social visões equivocadas sobre a história e a cultura das mais de 300 etnias brasileiras que sobreviveram ao processo colonizador genocida iniciado no século XVI. Recentemente, a tese do Marco Temporal sobre a demarcação de terras indígenas, evocada no Supremo Tribunal Federal-STF no julgamento do caso da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (2000), demonstra que a tradição antindígena do país permeia nossas instituições e sociedade. O caso do Estado de Mato Grosso do Sul é exemplar para elucidar esta afirmação. Segundo Oliveira:

No horizonte da constituição do Estado brasileiro e da formação da sociedade nacional, portanto, são registradas sucessivas tentativas de exploração, dominação e extermínio dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Em síntese, à medida que ali se estabeleceram, fazendeiros incorporaram terras de ocupação tradicional ao seu patrimônio e fizeram fortunas com a exploração das áreas e da mão de obra nativa. À frente deles emergiu um grupo de proprietários de terra que, aproveitando-se da influência obtida nos governos municipais, estadual e federal, ganhou poderes sobre pessoas e coisas. Constituiu-se, assim, um *establishment* ruralista com grande

influência no Estado brasileiro, inclusive dentro do movimento divisionista que culminou com a fundação da unidade federativa. O mesmo grupo está ligado ao agrobandidismo local: planeja e executa ações de grupos armados contra comunidades em situação de vulnerabilidade social, especialmente Guarani e Kaiowá. A seu favor está a certeza da impunidade, ratificada historicamente nos poderes da República, que estimula a promoção de crimes tipificados como genocídio. (OLIVEIRA, 2016, p.5).

Neste contexto, uma provocação recebida por Nascimento na sua banca de defesa de mestrado em Antropologia na Universidade Federal da Pernambuco-UFPE, sobre a interculturalidade em uma escola pública da periferia do Estado de Roraima, permite pensar sobre a interculturalidade na Educação Escolar Indígena e se de fato ela existe diante da situação de exclusão social que caracteriza as populações tradicionais no Brasil. Nascimento descreve a inquietude colocada por uma das avaliadoras:

(...) a interculturalidade e/ou as relações interculturais pressupunham um diálogo entre culturas e/ou povos distintos, porém sempre em pé de igualdade, e, como em uma realidade de profunda exclusão social, tal situação não era possível, a interculturalidade ficava no plano da utopia de um sonho a ser realizado. (NASCIMENTO, 2017, p.35).

Os teóricos da argumentação decolonial fornecem, portanto, importantes caminhos para pensar ações para concretização deste “sonho a ser realizado” e a constituição de um mundo outro. A partir da década de 1990, participaram da conformação da “inflexión decolonial” um grupo de intelectuais nascidos na América do Sul e no Caribe, porém radicados em universidades dos Estados Unidos. Nomes como Enrique Dussel, Anibal Quijano e Walter Mignolo, fazem parte do que Restrepo e Rojas (2010, p. 13) definem como uma

coletividade de argumentação que problematiza a experiência da modernidade a partir das populações que vivenciam esta condição em uma relação de subalternidade. Para isso produziram um corpo de conceitos e categorias apropriadas na região da América Latina e que já chegaram até os debates epistemológicos europeus. Para pensar sobre a relação da teoria decolonial com a interculturalidade e uma pedagogia decolonial, serão trazidos aqui os problemas levantados por Catherine Walsh, mulher intelectual que vive em Quito, Equador, e que trabalha na Universidade Andina Simon Bolívar. Walsh participou ativamente de processos políticos deste país de mais de 13 milhões de habitantes, colaborando na definição da nova Constituição no ano de 2008. Na Bolívia atua como interlocutora junto aos movimentos indígenas.

Figura 03 - Mulher Kaiowá.



Fonte: Arquivo Museu Histórico de Dourados.

Restrepo e Rojas (2010) afirmam que a circulação das propostas decoloniais ocorre dentro e fora da academia, sendo apropriadas por movimentos sociais dos mais diversos. No livro "Inflexión Decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos", estes autores sintetizaram os principais pontos que apoiam esta teoria. Inicialmente consideram fundamental a distinção entre colonialismo e colonialidade, e isso se deve ao fato da teoria decolonial pensar os problemas latino-americanos em uma forma mais ampla que a noção de

colonialismo. Este é definido com uma forma de dominação político-administrativa e que corresponde a um conjunto de instituições, metrópoles e colônias. Foram e são os processos e aparatos de domínio garantidos pelo militarismo para a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício do colonizador, a exemplo do caso brasileiro em relação à Portugal a partir do século XVI até o século XIX. Para os teóricos decoloniais, especialmente Anibal Quijano, no entanto, esta dominação é entendida com um processo mais amplo vinculada a noção de colonialidade de poder:

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, possibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 15).

Compõem ainda os contornos e especificidades da inflexão colonial, a ideia da colonialidade como um lado obscuro e produto da modernidade. A superação da colonialidade não se dá dentro dos processos civilizatórios da modernidade. Definir o moderno é apontar implicitamente o que está no exterior deste processo, uma diferença, que ocorre em territórios, grupos humanos, conhecimentos, corporalidades, subjetividades e práticas.

A modernidade é produzida através de discursos universalistas eurocêntricos, e aqui os teóricos decoloniais vão traçar uma crítica fundamental, trazendo a noção de sistema mundializado de poder para realizar suas interpretações. Daí emerge então a busca destes intelectuais por outro paradigma teórico desde a diferença colonial, a ferida colonial. Esta noção é usada aqui para pensar a educação intercultural, pois ela visa questionar de forma radical, as instituições e os critérios

epistêmicos de análise e de produção de conhecimentos acadêmicos que estão calcados no eurocentrismo e na modernidade. Exemplo disso é o reconhecimento por estes teóricos de que todos os conhecimentos estão situados em dimensões históricas, corporais e geopolíticas, para questionar noções como de objetividade e as relações de poder que permeiam da produção do saber e o ensino. Portanto, pensar e mobilizar os conhecimentos considerando sua colonialidade, a partir da diferença colonial, ou seja, de populações subalternas, é adotar uma postura ética e política para a pluridiversidade, para se chegar então a uma diversidade epistêmica que aposta na multiplicidade de conhecimentos, formas de ser e suas aspirações sobre o mundo. O espectro da teoria decolonial é amplo, para os objetivos deste texto foram anotados seus conceitos fundamentais, que é a crítica a modernidade, o pensar e agir, como projeto de poder, desde as populações subalternas no processo da colonialidade na América Latina.

Catherine Walsh trabalha estes conceitos e os problematiza na perspectiva da interculturalidade. A autora faz uma análise das implicações políticas da emergência contemporânea dos discursos sobre a diversidade cultural, seus usos sociais, acadêmicos e políticos e a sua institucionalização em políticas de estado e outros organismos. Ela lança então a interpretação decolonial sobre as políticas de estado a cerca da educação indígena, especialmente da década de 1990, e os significados da dimensão pedagógica nos projetos educativos e de sociedades interculturais.

Restrepo e Rojas (2010, p. 169) mostram que Walsh entende o capitalismo em escala global e que este sistema encontra no multiculturalismo uma estratégia a mais de sua expansão. Ao apoiar projetos que buscam formas alternativas de sociedade, organismos e Estados, também apoiam o projeto neoliberal e buscam através destas ideias legitimarem seus projetos econômicos através de uma estratégia travestida de respeito e valorização da diversidade cultural:

En este sentido, el problema no es de orden jurídico o institucional estatal, al menos no exclusivamente; mientras los desarrollos constitucionales no encuentran ni la voluntad ni los recursos para ser llevados a la práctica, el discurso de la multiculturalidad sigue vigente a muy

bajo costo y el giro multiculturalista contribuye a afianzar la idea de fortalecimiento democrático sin que los problemas estructurales se vean resueltos. "Parte del problema es que a pesar de la incorporación de la diversidad, los nuevos proyectos aún están 'atrapados en viejos conceptos' y no existe una real voluntad política no sólo para reconocer la multiculturalidad sino para arbitrar las medidas pertinentes en términos de que ésta tenga posibilidades reales de desarrollo" (Walsh 2000b:8). En consecuencia, lo que está en disputa no es sólo la construcción de nuevas políticas estatales para el tratamiento 'adecuado' de la diversidad cultural, sino las formas mismas de entender el lugar y las posibilidades de conocer e intervenir en el mundo por parte de sectores de la sociedad históricamente subalternizados. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 169).

Desta forma, Walsh questiona os sentidos tradicionais dados à interculturalidade para dar maior centralidade as relações históricas e de poder que envolvem este conceito, e assim enfatizar o potencial transformador de "conhecimentos outros" para a construção de projetos outros de sociedade. Aqui Walsh problematiza a interculturalidade e afirma que ela não pode se restringir apenas a uma relação entre setores hegemônicos e subalternos. Ela é entendida, portanto, com um projeto político de transformação epistêmica, um projeto distinto de poder. Para a autora a decolonialidade, o mundo outro, é uma estratégia, ação e meta da interculturalidade, que supõe uma participação ativa dos setores subalternos nas disputas de poder, saber e ser. López e Kuper vão relacionar esta discussão sobre os projetos de educação intercultural:

La dimensión intercultural de la educación está referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una

complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida. (RESTREPO e ROJAS, 2010. p. 178).

A provocação recebida por Nascimento na banca de mestrado mencionada no início deste texto, é compatível com os apontamentos de Walsh sobre a interculturalidade. É possível, portanto, pensar a educação intercultural indígena através dos aportes da argumentação decolonial, e estar atento até mesmo para as relações de poder entre os setores subalternos da modernidade. Segundo Restrepo e Rojas (2010, p. 181):

(...) estar ubicado en el lugar de la diferencia colonial no es una garantía para asumir proyectos decoloniales o de interculturalización. Esta es una posibilidad, más no una garantía; lo que nos muestra también que la simplificación del análisis, su moralización o los fundamentalismos (étnicos, antieuropeos, o de cualquier otro tipo), no contribuyen a la construcción de formas otras de pensamiento, sino que, al contrario, contribuyen a afianzar las lógicas coloniales en los análisis que proponemos. (RESTREPO; ROJAS, 2010. p. 181).

2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTO AUDIOVISUAL

Para mostrar a iniciativa da educação escolar intercultural indígena no âmbito da UFGD, suas origens, os cursos existentes e seu funcionamento, mas principalmente as pessoas que fazem parte desta situada prática pedagógica, foi elaborado o trabalho audiovisual que acompanha este texto. O material foi apresentado como trabalho final à disciplina **Tópicos em Divulgação Científica e Cultural I** do curso de Mestrado em Divulgação Científica e Cultural do Labjor/Unicamp e foi

elaborado com gentil colaboração de docentes e alunos da Faculdade Intercultural Indígena-FAIND/UFGD.

O processo de produção do trabalho levou cerca de dois meses, iniciado em outubro de 2018 e só foi possível devido ao engajamento das pessoas convidadas a darem depoimentos sobre suas experiências na FAIND, que desde os primeiros contatos se mostraram interessadas em colaborar. Os convites foram feitos para professores e alunos que participam desta prática pedagógica para descrever o processo de criação da Faculdade, a estrutura e as características dos cursos através da experiência de cada participante. Neste sentido, foi elaborada uma carta convite com instruções para a gravação do vídeo, como prazos, o tempo de cada depoimento e os objetivos do trabalho. Junto da carta convite, foi elaborado também um pequeno questionário para servir de roteiro à fala dos participantes. Cada um ficou responsável por abordar um aspecto da Educação Escolar Intercultural Indígena da FAIND/UFGD, assim foi possível colher depoimentos de professores e de uma aluna e professora indígena, para contemplar inclusive uma preocupação de representatividade de gênero no trabalho.

Após o recebimento do material que foi gravado pelos próprios convidados através de aparelho celular, a apresentação foi montada com a utilização do programa de VSDC *Free Video Editor*, que é um sistema de edição de vídeo adaptado para edição de vídeo digital e arquivos de áudio em vários formatos. Desta forma foram ajustados os tempos de fala, a qualidade do áudio e a ordem dos depoimentos. Também foram acrescentadas legendas no idioma espanhol à fala de cada participante, para favorecer a compreensão do assunto às colegas da disciplina que são provenientes da Argentina e da Colômbia. Este recurso permitirá também a divulgação do material para pesquisadores e interessados no tema dos demais países de idioma espanhol, para além da sala de aula, já que o material também foi disponibilizado através do *YouTube*.

Com este trabalho foi possível então aprender e desenvolver as técnicas do audiovisual, rever amigos, conhecer a Professora Kaiowá Rossandra Cabreira e refletir à luz da teoria dos estudos decoloniais sobre a experiência da interculturalidade na Faculdade Intercultural Indígena-FAIND/UFGD. A receptividade demonstrada pelos colegas em sala de aula ao assistirem ao vídeo durante o primeiro “Festival

Sentirpensar”, nome dado ao dia de apresentação dos trabalhos finais da disciplina, demonstra o grande interesse que há em torno da questão indígena. Iniciativas deste tipo devem ser cada vez mais estimuladas, inclusive com a exibição de materiais elaborados pelos próprios indígenas. A experiência da FAIND não esgota as possibilidades de educação intercultural, já que esta prática, realizada por seres humanos, está em constante transformação. É urgente somar esforços para a superação da condição de discriminação e violência que sofrem as populações indígenas na América Latina, para pensar em um mundo outro, em que as populações originárias sejam respeitadas e tenham seus direitos garantidos.

Figura 04 - Ensino do grafismo indígena Kaiowá na Escola Indígena Araporã – Aldeia Bororó – Reserva Indígena de Dourados-MS.



Foto: Rossandra Cabreira.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Manuela Carneiro da; Barbosa, Samuel Rodrigues (Orgs). Direitos dos povos indígenas em disputa. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento.

Antropologia, Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Conflitos pela posse de terras indígenas em Mato Grosso do Sul. *Ciência e Cultura*, v. 68, p. 4-5, 2016.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Samava, 2010.

SOSA, Mercedes. Todo Cambia. (4m44s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rtxHNGvIZDY>>. Acesso em: 19 out. 2018.

PLURALIZANDO SABERES: DO TEMPO DESENCANTADO AO ENCANTAMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Juciara Guimarães Carvalho
Evanilson Tavares de França

1 NAS MALHAS DO CURRÍCULO ESCOLAR...

Na medida em que o currículo opera a distribuição dos saberes – pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores -, ele estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente (VEIGA-NETO, 2002, p.165).

Este texto tem como objetivo apresentar reverberações pós-coloniais para uma problematização do tempo que habita o currículo na educação escolar. Lançamos mão de um exercício sensível e corporal para escutar os silêncios e as formas silenciadas de vida que pulsam em um tempo dominante e, em consequência disso, os tempos outros são subalternizados. Intervimos por condições de existências temporais que possibilitem pensar um currículo que se organiza diferentemente. Trata-se de um movimento de escrita que requer suspender os automatismos que paralisam e unificam os modos de ver o *Outro*, uma espera para tornar-se *outro* diante do encontro com os encontros possíveis ao viver tempos outros em diferentes práticas de diferentes formas de vida. Em outras palavras, pretendemos evidenciar modos outros de vivenciar o tempo e os efeitos que potencializam tensionar o currículo eurocentrado, hegemônico, patriarcal e universal.

O currículo como sendo um artefato escolar, que foi produzido por uma forma dominante, eurocêntrica, de pensar as coisas do mundo, é também produtor da mesma. Desse modo, ao ser pensado e posto em funcionamento a partir de uma lógica classificatória e disciplinar atua, nas palavras de Veiga-Neto (2002, p. 171), como um estruturante disciplinador. O autor salienta que a própria palavra *disciplina* tanto se refere

ao campo dos saberes quanto a uma maneira de 'estar no mundo'. Isso implica que o currículo produz e é produtor de subjetividade e, portanto, assujeita indivíduos tornando-os sujeitos escolares pela geometria do currículo que constitui a malha do tempo e do espaço escolar. Isso implica diretamente na constituição das relações temporais e espaciais que estabelecemos nas formas de vida escolares. Um tempo estritamente medido, calculado e determinado e, um espaço estriado, quadriculado, que disciplinariza os corpos. Nossas vidas escolares estão tão geometrizadas que temos um tempo e um espaço determinados para que as coisas aconteçam e como elas devem acontecer.

Nas palavras de Corazza, isso ocorre porque

antes mesmo de começar, a aula já está cheia, e tudo está nela, até o próprio professor. O professor carrega, encontra-se carregado, há cargas: ao seu redor, nos alunos, no plano de ensino, nos livros, na escola. Antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de "a sua aula"; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê (CORAZZA, 2012, p. 279).

Trata-se de uma aula cheia que abraça a repetição do Mesmo, reafirma um único modo de pensar e agir no mundo e invisibiliza aquilo que está diante dos nossos olhos, a pluralidade de saberes, poderes, seres, vivências e experiências. São aulas clichês. Contudo, "os clichês não representam, passiva e inocentemente, alguma coisa; mas produzem, ativamente, o conhecimento, o sujeito, o valor e o poder das coisas vistas, sentidas, pensadas, faladas, olhadas, escritas, lidas, desejadas, numa aula" (2012, p. 279).

Se a professora e o professor desejarem realizar uma aula singular -, não vai planejar, preparar e desenvolver a aula e nem se restringir à tarefa de, tão-somente, prever objetivos, conteúdos, atividades, recursos, avaliação -, antes de tudo, vai esvaziar, desobstruir, desentulhar, faxinar, limpar a aula. Assim, o professor vai varrer, esfregar, escovar a aula, para produzir a sua aula, cujo funcionamento subverta as relações dos modelos

(CORAZZA, 2012). Trata-se de intervir por um *currículum* que “implica uma ação – necessariamente temporal – que se desenvolve num espaço” (VEIGA-NETO, 2002, p.171). É fazer pulsar a pluralidade de saberes que cria arranjos outros possíveis para a forma de vida escolar. Isso implica a negação de uma ‘inclusão excludente’ de saberes que habitam superficialmente o currículo.

Apoiados nessa discussão, direcionamos o olhar para a matemática escolar e para a educação matemática como um espaço de problematização do currículo, das relações de saber e poder e criação de temporalidades e espacialidades outras. Nesse sentido, encontramos na Etnomatemática uma fissura para que esse diálogo indispensável ocorra e que ações possam ser praticadas. A Etnomatemática entendida como um movimento de “contraconduta” no interior do campo de saber da Matemática Acadêmica, apresenta-se como uma resistência aos modos de governo (im)postos pelo campo da matemática formal, uma resistência que não nega a matemática, mas busca novas formas de pensar esse saber, novas condutas e normas de constituição desse saber (MONTEIRO; MENDES, 2015; 2019). Assim, considerá-la como sendo um movimento de “contraconduta” nos possibilita denunciar e modificar os dispositivos que sustentam as relações que permeiam os processos de validação e legitimação do saber escolar (2015; 2019).

Em consonância com isso, recorreremos ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2006; 2010) para pensar a potencialidade do *presente* ao envolver a noção de *ecologia de saberes* que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia; assim como para considerar um tempo descolonizado como agente potencializador de uma *contra*-epistemologia, ou seja, tecer outras gramáticas do tempo que possibilitem a condição de existências ao constituir-se numa atitude ética, política e social. Isso nos faz pensar também na emergência de um *tempo encantado* (CHAKRABARTY, 1997) como condições de possibilidades para um currículo que prolifera a *ecologia dos saberes*, evoca um pensamento alternativo de alternativas epistemológicas e possibilita que as experiências sejam sempre um bem comum e democrático.

2 GRAMÁTICAS DO TEMPO POSSÍVEIS...

Não existe justiça social global sem justiça social cognitiva global (SANTOS, 2010, p. 49-50).

A presença do impacto do colonianismo e do capitalismo modernos reafirma a epistemologia dominante que enreda o currículo escolar ao estabelecer relações desiguais de saber-poder. Ao invisibilizar saberes outros que foram subalternizados, suas táticas fazem com que mesmo aqueles que estejam em oposição só conseguem reivindicar dentro da própria forma de dominação. Nas palavras de Santos e Meneses (2010) isso implica que o fim do colonialismo político não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado, pois o colonialismo continuou sobre a forma da colonialidade de poder e de saber. Um exemplo disso são as heranças do colonialismo curricular cuja principal função é a captura e supressão de saberes outros e, conseqüentemente, das diversas práticas culturais.

Para Grosfoguel (2016) o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos, sujeitos coloniais, tem gerado não somente injustiça cognitiva, mas mecanismos que privilegiam projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. Esse privilégio epistêmico que define o que é verdade, o que e quem está autorizado a falar constitui uma legitimidade pautada na produção de racismo/sexismo epistêmico e, conseqüentemente, no silenciamento e supressão de outras vozes. Basta considerar o caráter de universalidade eurocêntrica que Grosfoguel (2016) exemplifica quando, no século XVII, Descartes escreveu 'penso, logo existo', no 'senso comum' de seu tempo, o "Eu" não poderia ser um africano, um indígena, um muçulmano, um judeu ou uma mulher (ocidental e não ocidental).

Trata-se de se colocar no contra-movimento em que "a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica" (SANTOS, 2010, p. 49). Afinal, "a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Em outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir" (SANTOS, 2010, p. 51). É necessário intervir pelas

compreensões híbridas, misturas e mestiçagens de formas de conhecimento, que emergem de diferentes formas de vida. Desejar um mundo em que prolifere a copresença radical “implica conceber a simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido abandonando a linearidade do tempo” (SANTOS, 2010, p. 53). Eis que se torna um projeto desestabilizador, assim como entendido por Santos (2006), que se empenha em uma crítica radical da política do possível sem ceder a uma política do impossível.

Considerando a não linearidade do tempo, Boaventura de Sousa Santos (2006) nos desafia a pensar sobre as gramáticas do tempo. Atentando para o fato de que este tempo não é único, nem sempre é linear ou cíclico e muito menos homogêneo. Não há um único tempo, mas sim tempos. Pensar esta pluralidade ainda causa espanto, pois fomos colonizados por um tempo que quis ganhar dos tempos outros. Vivemos e sentimos a guerra dos tempos ou os tempos da guerra, pois as relações de poder se esparramam pelo mundo. Assim, é na relação de como percebemos o tempo e como constituímos uma gramática que possibilita os modos de existência ou de não existência, no caso do tempo colonizador. Em outras palavras, um tempo hegemônico que funciona a serviço da colonialidade do poder e saber entretecido nas malhas do capitalismo. Um tempo de produção em que o tempo de vida é moeda de troca.

A sociedade moderna aprisiona nossa existência a partir de um

capitalismo global estende cada vez mais os eus tentáculos a domínios que dificilmente se concebem como capitalistas, da família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam (SANTOS; MENESES, 2010, p. 11).

Isso implica problematizar um “sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (SANTOS, 2010, p. 31-32). Vivemos aprisionados e colonizados por um *pensamento abissal* (SANTOS, 2010) cuja

característica fundamental é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha.

Isso quer dizer que o modo de conceber as formas de conhecimento, as formas de vida e o tempo são limitados por esse pensamento. Em uma perspectiva foucaultiana trata-se de realizar a *insurreição dos saberes* que foram sujeitados e, sobretudo e acima de tudo, contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade. “O saber histórico das lutas” (FOUCAULT, 1999, p. 13). Em outras palavras, intervir no “saber das pessoas” que “não é de modo algum saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas a contundência que opõe a todos aqueles que o rodeiam” (1999, p.12).

Trata-se dos desperdícios de existência (Santos, 2006) ou das experiências desperdiçadas que estão ancoradas na temporalidade dominante. Uma vez que,

diferentes culturas e as práticas possuem regras distintas de tempo social e diferentes códigos temporais: a relação entre o passado, presente e o futuro; a forma como são definidos o cedo e o tarde, o curto e longo prazo, o ciclo da vida e a urgência; os ritmos de vidas aceites, as sequências, as sincronias e diacronias (SANTOS, 2006, p. 109).

A potência de vida de uma constelação de diferentes tempos são tempos outros que pulsam. No entanto, cabe reconhecer que é uma tarefa difícil pensar na possibilidade de que coexistam em um mesmo mundo os movimentos e organizações baseados no tempo-horário, monocrômico com outros que possuem um comportamento político e organizacional segundo o tempo-acontecimento e policrômico (SANTOS, 2006).

A crítica está no pensamento e nas ações que contraem o presente para projetar o futuro do progresso. “A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção da totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro” (SANTOS, 2002, p.

239). O ponto é justamente o contrário, dilatar o presente e contrair o futuro. Neste sentido, o posicionamento consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão construindo no presente através das atividades de cuidado (SANTOS, 2006). Em outras palavras, a atenção é dirigida a dilatação do tempo presente como inspiradora de uma outra racionalidade para viver o tempo e constituir diferentes subjetividades.

Trata-se de uma racionalidade cosmopolita que tende a ampliar a noção de espaço-tempo possibilitando conhecer e valorizar a inesgotável experiência social e cultural. “Só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofreremos hoje em dia” (SANTOS, 2002, p. 239). Nesse sentido, Santos (2006) propõe uma sociologia das ausências para expandir o presente e uma sociologia das emergências para contrair o futuro. Ausências de todas as formas de hegemonia, de centralidade e de universalismo que aprisionam as formas de vida. Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe, cujo principal objetivo é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2002).

A sociologia das ausências tornar-se transgressiva, pois ela própria é uma alternativa epistemológica fazendo com que a monocultura do conhecimento científico seja substituída pela ecologia dos saberes e das temporalidades. Das formas de dominação vai-se às formas de libertação, ou seja,

libertar as práticas sociais do seu estatuto de resíduo, restituindo-lhes a sua temporalidade própria e, assim, a possibilidade de desenvolvimento autônomo. Uma vez libertada do tempo linear e entregue à sua temporalidade própria, a actividade do camponês africano ou asiático deixa de ser residual para ser contemporânea da actividade do agricultor hi-tech dos EUA ou do executivo do Banco Mundial. Do mesmo modo, a presença ou relevância dos antepassados em diferentes

culturas deixa de ser uma manifestação anacrônica de primitivismo religioso ou de magia para se tornar uma outra forma de viver a contemporaneidade (SANTOS, 2002, p. 251).

Trata-se, portanto, de gerar visibilidade a pluralidade das práticas sociais e culturais e contrapor toda e qualquer prática hegemônica.

Já a sociologia das emergências dialoga diretamente com a contração do futuro de modo que atenua a discrepância entre a noção de futuro da sociedade e do indivíduo. Em ambos os casos, “o caráter limitado do futuro e o fato de ele depender da gestão e cuidado dos indivíduos faz com que, em vez de estar condenado a ser passado, ele se transforme num fator de ampliação do presente” (SANTOS, 2002, p. 254). A contração do futuro contribui para a dilatação do presente. Assim, para Santos (2002) a sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas, pois ela amplia o presente juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta, uma vez que o movimento é dado pelas expectativas (potências) sociais, pois “são essas expectativas que apontam para os novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais” (SANTOS, 2002, p. 258).

Em suma, a sociologia das ausências expande o olhar para as experiências sociais já existentes ao colocar a operar a ecologia dos saberes e, diferentes temporalidades, diferenças, escalas e produções. Já a sociologia das ausências expande as experiências sociais possíveis a partir da amplificação simbólica das pistas e sinais. Ambas colocadas em funcionamento potencializam as experiências decoloniais, sejam elas do conhecimento, do trabalho, da produção, do reconhecimento, da democracia, da informação, da comunicação, como apresentadas por Santos (2002). Isso implica a produção de práticas e de um mundo melhor vivenciados a partir do presente. Por isso, Santos (2002) propõe a dilatação do presente e a contração do futuro para aumentar o campo das experiências e avaliar melhor as alternativas que hoje são possíveis e disponíveis, tensionando as experiências e expectativas que acontecem no presente.

Ao realizarmos o diálogo do pensamento de Boaventura de Sousa Santos com a Educação Matemática, colocamos em suspeição as experiências vivenciadas nas salas de aula e seus efeitos curriculares ao produzir existências e não-existências; ao mesmo tempo em que suspendemos a percepção temporal e espacial que opera diante do tempo colonizador. Essas provocações nos instigam a possibilitar essa discussão no campo da Educação Matemática para gerar visibilidade à ecologia de saberes que pode pulsar diferentemente nas ações curriculares e como a sociologia das ausências e das emergências pode servir como ferramenta para uma prática decolonial. Afinal, nas palavras de Santos (2002), a possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente.

Contudo, adicionamos ao entendimento do presente a via de um tempo encantado, a partir das problematizações propostas por Chakrabarty (1997). O historiador indiano Dipesh Chakrabarty problematiza a história do trabalho no sul da Ásia, onde a atividade de produção raramente é uma atividade secular e muitas vezes se observa a invocação da presença divina, através de rituais de várias naturezas. A partir dos estudos subalternos discute a noção do tempo da História e as formas de conhecimento, elaborando uma crítica pós-colonial da modernidade e sua própria história. Chakrabarty (1997) destaca que temos dois sistemas de pensamento: um no qual o mundo é ultimamente desencantado e o outro no qual os humanos não são os únicos significativos. O tempo é desencantado porque não agencia seus deuses, espíritos ou o supernatural do mundo. Ele é contínuo, vazio e homogêneo de modo que produz uma história linear como se todos compartilhassem do mesmo tempo cronos no tempo histórico e, conseqüentemente, da mesma concepção de memória.

“O tempo da ciência newtoniana não é diferente do tempo assumido automaticamente pelos historiadores como justificativa ontológica de seu trabalho” (CHAKRABARTY, 1997, p. 36). Em outras palavras, para Chakrabarty (1997) as histórias subalternas são construídas com um tipo particular de memória histórica e que de forma acrítica mantém em prática o próprio entendimento do tempo que nos permite historicizar em primeiro lugar. São formas particulares de dominação pela via do tempo, ou seja, os eventos acontecem no tempo, mas o tempo não é afetado por eles. “O código secular do tempo

histórico e humanista - isto é, um tempo desprovido de deuses e espíritos - é um desses universais” (1997, p. 39). Por isso que temos uma percepção do tempo de modo cíclico ou linear.

Em outras palavras, ainda que seja admitida a não naturalidade da história, é sempre possível designar pessoas, lugares e objetos a um fluxo contínuo e natural do tempo histórico. Assim, um historiador sempre será capaz de produzir uma linha do tempo para o globo, no qual os eventos nas áreas X, Y e Z podem ser nomeados, não importando se alguma dessas áreas foi habitada por povos que, como alguns diriam, não possuíam um “senso de história cronológica” antes do contato com os europeus, conservando formas distintas de memória e entendimento sobre historicidade (Chakrabarty, 1997). Ou ainda, “independente da cultura ou consciência, as pessoas existem no tempo histórico” (1997, p. 37).

Para Chakrabarty (1997, p. 39) “escrever sobre a presença de deuses e espíritos na história ou sociologia da linguagem secular seria, portanto, como um ato de traduzir para uma linguagem universal o que pertence a um campo de diferenças”. Por isso, também afirma que “escrever a história subalterna, isto é, documentar resistência à opressão e exploração, deve ser parte de um esforço maior para tornar o mundo socialmente mais justo” (1997, p. 35). Desse modo, não faz sentido falar em história do trabalho na Índia somente com as noções de trabalho e labor como utilizada pelos historiadores. Ao passo que, em toda atividade humana, nesse contexto, está associada e agenciada pelos deuses e espíritos. Um exemplo disso é um festival comum e familiar para a adoração de ferramentas de trabalho, chamada de *Hathiyar puja*. O questionamento de Chakrabarty (1997) é como lidar com o encantamento do mundo, na história subalternizada de classes na Índia, diante da prosa desencantada aos olhos da ciência.

Outro desafio é que “a figura do subalterno é necessariamente mediado por problemas de representação” (1997, p. 56). Isso implica o fato de que “a imaginação precisa sofrer para ser transportada de uma temporalidade coabitada por não humanos e humanos para uma da qual os deuses são banidos, para não expressar uma nostalgia incurável por um mundo há muito perdido” (1997, p. 56). O processo de ser forçado a viver no desencantado mundo moderno. O posicionamento de Chakrabarty (1997) é que mesmo para os

membros da classe alta da Índia, em nenhum sentido essa experiência de viajar através das temporalidades pode ser descrita como meramente histórica. Trata-se de intervir por algo que atravessa a zona fronteira da temporalidade, ou seja, algo que também sempre nos lembra que outras temporalidades, outras formas de mundo, coexistem e são possíveis (1997).

Chakrabarty apresenta a pesquisa realizada por Gyan Prakash na qual se evidencia uma discussão sobre o encantamento em Bihar na Índia colonial. A questão envolve os *bhuts* (espíritos) que se pensa ter poder sobrenatural sobre os seres humanos, embora não pertençam ao panteão da divindade. Prakash documenta como esses *bhuts* interagem nas relações de produção agrária em Gaya, no estado indiano de Bihar, particularmente uma categoria especial de *bhut* chamada *malik devata* (espíritos de proprietários mortos). Em sintonia ao poder dos mortos, temos o pensamento cosmológico dos povos kongo em que o mundo é espelhado, como se fossem montanhas ligadas pela base, mas separadas por um grande corpo de água, Kalunga, que é, ao mesmo tempo, ligação e barreira entre esses dois mundos. A montanha de cima é o mundo dos vivos, e a de baixo, o mundo dos mortos, e o percurso do sol acontece entre eles: quando o sol se põe no mundo dos vivos, simultaneamente nasce no mundo dos mortos. Esse movimento entre os dois mundos traduz a perenidade do homem e a circularidade do tempo, segundo a mundividência desses povos, onde os habitantes do mundo dos mortos continuam a ter agência no mundo dos vivos (MENDES, 2018, p. 123).

Por que não pensar o próprio tempo como uma divindade? Mendes (2018) apresenta o tempo caboclo, a saber:

A bandeira branca que conduzia a charola certamente não foi apreendida ao acaso. Podemos imaginar que ela tenha sido encontrada logo à entrada do terreiro de Manuel Maneta, e é também possível que ela fosse um indicador de que ali operava um templo religioso de herança centro-africana, pois pelo menos desde o primeiro quartel do século XX este já era um símbolo bem conhecido nos terreiros de nação Angola, e vinculado ao culto ao nkisi Tempo

(também conhecido por Dembo, Indembo, Dembua, Tembu, Quitempo, Quitembu, Quitembe, Quindembo, Tempo dia Banganga, Tempo dia Muringanga, Muílo, entre outras denominações), divindade que, na diáspora, rege os ciclos de vida e morte, as estações do ano, os ciclos de plantio e colheita, o tempo cronológico e meteorológico (MENDES, 2018, p.135).

Um culto ao *nkisi* Tempo, uma divindade. Segunda a autora, no Brasil os *minkisi* (os tempos) são entendidos como forças da natureza, e Tempo é um *nkisi* cujo emblema ritual maior é a “Bandeira de Tempo”²⁷ (como é denominada), importante símbolo identitário dos candomblés de Nação Angola-Congo.

Uma festa de Tempo. Esse ritual, que pode variar seu calendário de acordo com o costume local de cada terreiro, comumente acontece no mês de agosto, em referência à data dedicada a São Lourenço, santo católico sincretizado com o *nkisi* Tempo que é homenageado no dia 10. Em alguns terreiros, a própria divindade se faz presente, quando existe algum adepto apto a recebê-lo em transe (MENDES, 2018). Segundo a autora, a dinâmica do culto a Tempo nos candomblés Angola-Congo é diferenciada, no sentido de que, muitas vezes, a divindade é tomada como um conselheiro, alguém que interfere diretamente no cotidiano das pessoas e pela qual o contato se dá de forma direta, ou seja, diferente das outras divindades que não se manifestam usualmente em conversas com os indivíduos. Nas situações em que ele se faz presente, dá orientações, conselhos, esclarece desentendimentos entre os membros da comunidade, e põe fim em conflitos.

Nessa passagem podemos ver o tempo funcionar de modo diferente que se distancia do tempo desencantado:

²⁷ “Branca, içada geralmente por um mastro feito de bambu, muitas vezes pode ser vista à distância, mesmo fora do espaço do terreiro, e para o povo de santo é um indicador de que aquele espaço é dedicado a um culto de matrizes bantas (embora o uso da bandeira de Tempo tenha se estendido a terreiros de outras nações)” (MENDES, 2018, p. 136).

Bernardino era muito procurado por pessoas que buscavam orientações para a vida cotidiana. Além do jogo de búzios, uma das ocasiões em que isso acontecia era justamente na festa de Tempo, quando a própria divindade, manifestada no corpo de Bernardino, dava conselhos, prescrevia ebós, e auxiliava a quem o solicitasse. Uma integrante do terreiro narrou que, nessas situações, o nkisi Tempo determinava que as pessoas comprassem um metro de madraço passassem pelo corpo, depositando então esses pedaços de tecido ao pé de seu assentamento. O sentido desse procedimento, dentro da lógica ritualística do candomblé, pode ser lido como uma forma de purificar o corpo de más vibrações, além de carregar também um pouco da “essência” do indivíduo, que ficaria simbolicamente ao pé de Tempo, ou seja, sob seus cuidados. No Tumbensi de mãe Zulmira, outro terreiro de Nação Angola Kongo em Salvador, prática semelhante ocorre na festa anual da divindade, quando as pessoas presentes devem escrever, em tiras de tecido branco, pedidos ou agradecimentos ao nkisi que são posteriormente amarradas nos galhos da árvore de Tempo. Assim como a bandeira, as faixas de tecido que foram amarradas no ano anterior devem ser renovadas, trocadas então pelas novas tiras que contém os pedidos ou agradecimentos de seus seguidores (MENDES, 2018, p.139).

2.1 Tempo é divino. Tempo é encantado. Tempo é vento. Tempo é árvore. Tempo é palavra.

Segundo Mendes (2018), os nomes atribuídos ao *nkisi* Tempo, no contexto dos candomblés, como citado anteriormente, revelam ligações profundas com o universo cosmológico centro-africano. No Kongo, o vento que movimenta a bandeira é *tembo*. De acordo com a mutabilidade do vento, se for violento, é *atembo*. Quando o vento se

transforma em tempestade, se torna *kitémbo*. (Na língua kimbundu, outra língua bantu falada pelos centro-africanos trazidos compulsoriamente para o Brasil, *Kitémbo* é “vento”). Quando o vento se torna doce e vira brisa, é *Ntembo-tembo*, seu diminutivo. Mas *Témbo*, por sua vez, é o nome de um *nkisi* que se dá às crianças, provavelmente para protegê-las, uma vez que *témbo* também significa socorro, ou assistência. Esse mesmo *nkisi*, *Témbo*, dependendo da região onde o kikongo é falado, é denominado *Témwa* que, por sua vez, também significa vento violento. Como podemos ver “a ligação entre o vento e o *nkisi* Tempo é significativa nos candomblés Angola-Kongo, e está sempre presente quando se tenta definir a natureza dessa divindade diaspórica” (MENDES, 2018, p. 160).

3 AO ENCANTAMENTO DO CURRÍCULO...

Esse movimento gerado pela decolonialidade amplia horizontes ao provocar inquietações e afetações no campo da Educação Matemática, de modo geral na Educação, de modo a desestabilizar questões como o fato do currículo ainda ser atravessado por práticas hegemônicas, eurocêntricas, racistas, sexistas e patriarcais; o modo como temos olhado para nossas salas de aula, universidades; como temos produzido um tempo e um espaço dominantes a partir de nossas práticas docentes. Perceber nas relações epistemológicas que estabelecemos, no âmbito da Educação Matemática, quando as condições de não-existência ainda são produzidas. Sejam elas nas suas diversas formas de avaliação, reprovação, exclusão, seleção e, principalmente, de racismo e sexismo que não deixaram de existir através das práticas de dominação de corpos, de vidas e de tempos.

Essa discussão deve ser travada cotidianamente para que possibilite agenciamentos outros e inspirem outras práticas curriculares que possibilitem um mundo decolonial novo. O exercício de microatenção está na não produção das figuras como o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo, como sinaliza Boaventura de Sousa Santos, pois a lógica epistêmica colonial ainda funciona a serviço da produção capitalística. Para Masschelein e Simons (2013) implica dizer que talvez devêssemos ler a história da escola - e poderíamos acrescentar a história da Educação e do currículo - como uma história da repressão; uma série de estratégias e táticas para

dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la. Trata-se de “governar seu caráter democrático, público e renovador” (2013, p. 105). Afinal, a escola é uma ferramenta política de escolha.

Desse modo, é vital considerarmos o tempo, os tempos, em pluralidade como formas de resistências ao tempo cronos e intervir pelo desaceleramento das formas naturalizadas e ditas universais. Tempos outros já habitam em nós, basta fazê-los presente. “Nos é dado tempo para fazê-lo nós mesmos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.30). Podemos assim dizer que “o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo” (2013, p. 33). Um *tempo livre* das formas de dominação, da colonialidade de poder e saber. Assim, a função do currículo é funcionar no presente estendido, algo que é desligado do uso habitual, que se deixa encantar por outros fluxos. Pensemos com Chakrabarty, como encantar o currículo nessa nossa prosa desencantada?

Trata-se do direito de existir de um currículo escolar que prolifera a ecologia dos saberes, considerando as práticas de conhecimento, de forma pragmática, em suas formas de produção, validação, partilha e avaliação, sendo convergentes ao pensamento alternativo de alternativas epistemológicas. Um currículo que possibilita que as experiências sejam sempre um bem comum e democrática, sem ter um caminho pré-determinado, com um objetivo a ser alcançado. Um currículo com tempos e espaços que não são focados nem na produção e nem na necessidade dos indivíduos, mas que permite experiências que elevam os sujeitos para além do seu mundo imediato e enfatizam a capacidade da emergência de novos mundos. Um currículo movente, descentrado e plural. Isso implica novos olhares e ações para o currículo de matemáticas, no plural, pois a própria matemática acadêmica e a matemática escolar são colocadas em suspeição considerando a copresença de práticas culturais que apresentam outras formas de pensar matematicamente.

Eis que mora a urgência de proliferar a ecologia dos saberes, dos seres, dos fazeres, dos tempos e dos mundos. Há muito que caminhar, pois se trata de deslocar a lógica da não-existência para a copresença. Afinal, ainda é preciso que essa discussão seja feita, que a violência seja visibilizada para provocar uma contra-epistemologia de uma humanidade em sintonia.

REFERÊNCIAS

CHAKRABARTY, Dipesh. The Time of History and the Times of Gods. In: The politics of culture in the shadow of capital. Duke University Press, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, Campinas, 2012. p. 278-284.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n.1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MENDES, Andreia Luciane Rodrigues. Sua bandeira na aruanda está de pé. Caboclos e espíritos territoriais centro-africanos nos terreiros e comemorações da independência (Bahia, 1824-1937). Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline Rodrigues. Etnomatemática como Movimento de Contraconduta na Mobilização de Saberes em Práticas Culturais. In: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 6., Goiânia. Anais... Goiânia: SIPEM, 2015. p. 1-11.

MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline Rodrigues. Saberes em práticas culturais: condutas e contracondutas no campo da Matemática e da Educação Matemática. Periódico Horizontes, Itatiba, p. 1-14, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.

_____. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, v. 79, n. 23, p. 163-186, 2002.

SABERES E FAZERES OUTROS, DECOLONIZANDO COM PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS NEGRA EM SALAS DE AULAS

Josiane Beloni de Paula

El desprendimiento del pensamiento decolonial es la confianza en que otros mundos son posibles, "Otros mundos": no uno nuevo y único que creamos de antemano que será el mejor, sino muchos, que están en proceso de construcción, planetariamente.

(MIGNOLO, 2010)

Este texto é constituinte de uma tese de doutorado, a qual objetiva não somente a denúncia da existência na sociedade brasileira de racismo mas também anunciando e impulsionando reflexões, ações que venham propiciar o debate, por meio das práticas realizadas em salas de aula, valorando a presença negra atualmente na escola, visualizando a escola a partir de outra perspectiva: dx²⁸ negrx na construção da história brasileira; xs sujeitxs sendo parte da transformação do seu viver, revertendo lógicas internalizadas no imaginário social, intervindo na educação de todxs, sendo estxs negrxs ou não, com seus saberes e fazeres respeitados, com outras formas de ser e estar no mundo. Objetiva também colocar em pauta um tema já muito estudado, porém com um diferencial: não tem como único intuito pontuar o problema, mas investir na transformação de um cenário construído ao longo da história e camuflado numa tentativa de invisibilidade da existência de todxs xs sujeitxs. Esta pesquisa vem com a intenção de gerar referências, outros pensares, a iniciarem pela escola com práticas de resistência, que dão visibilidade à situação histórica e atual dx negrx na sociedade brasileira. Refletindo com parceirxs decoloniais sobre a colonialidade

²⁸ Opto por concordar com a linguista Catherine Walsh que: "El uso de la "x" es una opción —de hecho lingüísticamente insurgente y desobediente - para contrarrestar el género binário". Ou seja, onde o "x" é usado lembramos de se tratar homens e mulheres, negros e negras, professores e professoras... (WALSH, 2017).

vivida na escola e as atitudes para visualizar outras formas de existir, de decolonizar.

Tudo começa com as minhas andarilhagens, na minha caminhada como sujeita, educadora, pesquisadora e as inquietações: De entender a educação como processo de construção dxs sujeitxs; visualizar a problemática do racismo na sociedade brasileira; construir a percepção do privilégio da brancura; realizar o encontro com o meu lugar de fala; e estabelecer meu papel como sujeita, professora branca na luta antirracista;

Essas identificações se dão no contexto pessoal em relações interpessoais, na atuação de professora de anos iniciais na periferia e também como Conselheira Tutelar, na cidade de pelotas-RS. Nos estudos após a graduação em Ciências Sociais (UFPel, 2005), que contribuiu com uma base teórica importante, a Especialização em Educação: Educação Infantil (UFPel -2007), a qual culminou em um artigo: Erê vozes das infâncias: A construção das identidades étnico-raciais negras na escola. Pesquisa realizada em sala de aula, a qual eu lecionava, 2ª série, 16 crianças, 5 negrxs. Forma realizadas atividades de autodescrição, de participação do povo negro na sociedade entre outras, a conclusão foi do silenciamento étnico-racial, crianças que viviam o racismo sem entenderem seu lugar na sociedade.

Após no Mestrado em Educação: (UFPel-2014), com a Dissertação: Colorindo Invisibilidades: um estudo de caso acerca de práticas de resistência negra na escola. A pesquisa traz a história de uma professora branca, a qual tem um olhar sensível em relação as desigualdades e principalmente a negação de vez, voz, espaços dxs sujetxs negrxs, tem uma prática de viver contra a opressão, contando trabalhos realizados no seu atuar como professora. Como por exemplo trabalhar o 14 de maio, depois do dia 13 de maio os escravizadxs serem libertxs, o que houve?

Apresentando as andarilhagens de práticas de resistências na escola, como também as andarilhagens destxs porfessorxs que narram suas experiências, as quais se entrecruzam com as minhas. Trago Andarilhagens em sua concepção antropológica a partir de Carlos Rodrigues Brandão, dialogando com a obra do educador Paulo Freire:

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes e os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados) e há os que se deslocam porque devem (os “engajados”- para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os “comprometidos com o outro, com uma causa”) (BRANDÃO, 2008, p. 40).

As memórias narradas pelxs professorxs demonstram a trajetória das práticas de resistência negra na escola, nos Encontros sobre o Poder Escolar de 2001 a 2010, da 1ª a 10ª edição, permeados desde 2003 pelo surgimento da Lei 10.639/03, evento estadual, realizado na cidade de Pelotas-RS. Tudo começou com um grupo de educadorxs preocupadxs com a formação permanente, participaram de eventos em Porto Alegre-RS (1994 a 1999) com participação de pesquisadorxs e autorxs de todos os continentes, estes tiveram o desejo de alcançarem mais profissionais, na região sul, para discutir novas experiências.

Dessa forma, reuniram-se a esta proposta sete entidades, as quais foram responsáveis pela realização dos encontros, são elas: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (5ª CRE), Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS), Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (SME), Conselho Municipal de Educação de Pelotas (CME). e surgiu em 2001 o 1º Encontro sobre o Poder Escolar.

No rastreamento deste evento em suas dez edições, encontrei 1123 práticas apresentadas, 48 foram referentes a educação das relações étnico-raciais, sendo 4 atividades culturais e envolvendo 77 professorxs, 13 destes apresentaram mais de uma vez, 11 professorxs, que foram entrevistadxs, “narradorxs”, 10 um referente a cada ano do evento e a idealizadora.

Nesta perspectiva o educadorx não pode ser o detentorx do quefazer (FREIRE, 1987) e deixar xs educandxs no fazer, só há validade para libertação se ambos alçarem para o quefazer, ou seja, refletirem sua situação, seu modo de estar no mundo, posicionando-se diante do preconceito e da discriminação. Ação e reflexão se dão simultaneamente, pois assim que x sujeitx inicia o processo de refletir sobre sua condição, inicia também o processo de ação para transformar esta forma de viver, de se colocar. A opção metodológica de visualizar a pesquisa como tarefa coletiva no intuito de dar estatuto de conhecimento axs narradorxs entrevistadxs, já que estes estão silenciados por uma sociedade que se nega a construir junto. Uma outra forma de fazer pesquisa, num diálogo dos narradorxs (entrevistadxs), parceirxs (teóricxs) e pesquisadora.

Outro ponto, que vale salientar neste trabalho foi a descoberta, que no imaginário acadêmico, não existem negrxs no extremo sul do Brasil, toda vez que vou apresentar minha tese, tenho que explicar a cidade de Pelotas, como uma cidade charqueadora, onde quem produzia as riquezas eram os escravizados, no verão na produção de charque e no inverno construíam a “cidade”, prédios, hoje conhecidos como centro histórico, é uma cidade com 50% da população negra.

Buscando parceirxs para o debate do papel da educação na luta antirracista, o encontro com a parceira Eliane Cavalleiro, vemos uma referência do que apregoa a educação antirracista:

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2001, p.150).

Almeja a autora, nesse sentido, possibilitar axs indivíduos pertencentes ao grupo de atingidxs pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos

sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é a igualdade entre os humanos (CAVALLEIRO, 2001).

Podemos perceber que se instala um outro olhar acerca da educação, um enfoque no todo, na escola formada por todxs seus atorxs, onde o preconceito e a discriminação devem ser visualizados e exterminados, via problematização e construção de um pensamento crítico. Este pensamento nasce na escola e se expande para a sociedade em geral quando trabalhadas questões referentes ao povo negro, com reflexões que vão modificando pensares de educadorxs, educandxs e comunidade escolar.

Também podemos citar outro parceiro Kabengele Munanga para reforçar importância da mobilização para uma outra prática educacional:

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a

destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p.17).

Com Munanga, podemos verificar a importância de uma mudança individual para uma transformação educacional e, conseqüentemente, social; x professorx é x propulsorx do ideal de uma sociedade justa, propondo reflexões e ações que revoguem, desconstruam e reconstruam as normas apregoadas pelo sistema vigente.

Portanto, x professorx sendo x propulsorx de um ideal de transformação da sociedade, deve proporcionar a reflexão em seus educandxs, e nesse mesmo dialogo Munanga nos leva a refletir sobre a importância de uma memória coletiva, onde:

[...] memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16).

As africanidades, como coloca Munanga, são histórias que interessam a todxs, acontecimentos que têm o direito de estar nas nossas memórias e estudos na mesma condição dos atualmente aceitos e legitimados; são conhecimentos de todo o nosso povo e devem ser procurados e rememorados.

Todx sujeitx, seja de qual raça for, deve ter acesso e direito garantido de conhecer as várias histórias contadas pelos mais diversos olhares. Principalmente do povo negro que sempre teve negada sua expressão ou sendo permitida apenas

como segunda voz, pouco ou nada ouvida. No entanto, as africanidades brasileiras são oriundas das raízes africanas, são os modos de ser, de viver, de estar, dxs negrxs brasileirxs, são as marcas que trazemos como brasileirxs, independente da ascendência étnica-racial, hábitos e costumes cotidianos, como nos afirma Petronilha Silva:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 2005, p. 156).

São várixs estudiosxs, teóricxs, professorxs, sujeitxs, trabalhando para a construção de uma outra educação, de um outro projeto escolar que seja para todxs. São grupos de trabalho que tratam da temática dx negrx nas mais diversas situações: as questões das cotas, materiais didáticos, mídia, relações sociais, institucionais, étnico-raciais, educação antirracista – e o que mais envolver essxs sujeitxs – a fim de denunciar a opressão e resistir por meio de ações e práticas que possibilitem a efetiva transformação deste panorama.

Trazendo aqui um pouco das práticas de resistências desenvolvidas nas escolas e compartilhadas no Encontro sobre o Poder Escolar:

Chutou a bola no tambor, de fora da aula para dentro, e disse “Macumba”!

[...] escolhe um momento do ano, ou, oportunidades que surjam. Macumba! Estava trabalhando com a turma lá, e chutou a bola para dentro da aula, tchê! Deixei os guris ali, trabalhando um pouco os instrumentos; aí estava a outra turma de Educação Física – que a professora era negra e tem sensibilidade para a questão –, um aluno dela chutou a bola no tambor, de fora da aula para dentro, e disse “Macumba!”. Ótimo! Não precisa perseguir o guri. O que é macumba? Porque fez isso com a macumba? Porque no tambor, e porque não faz isso com a aula de matemática? Aposto que tu gosta muito menos do que o som desse tambor, aí! [...] Mas, um pouco isso, né? A gente também ter essa perspicácia assim, de um momento, ou outro, trabalhar, assim, para aproveitar oportunidades. Nesse sentido. Se juntar com outros! Isso é coisa legal, também. É coisa legal se juntar com outros colegas. A gente consegue debater, por exemplo, eu e a Carol, o Maicon, que é de Educação Artística. E começamos a chamar outros. Então, por exemplo, a semana da consciência negra no ano passado foi mais atropelado; mas, no outro ano, a gente conseguiu fazer (acho que) mais de uma reunião! Preparando, vendo quem que ia chamar. Se juntar com outros, também. E ir botando o pé, né. Aos pouquinhos. Eu acho que, agora, tem essa questão aí, de que não é só o negro. Às vezes, eu notava que os meus alunos ficavam constrangidos, os alunos negros. “Ah, porque aconteceu isso; a escravidão; babababab...”. Agora estou começando a olhar outro foco. “Peraí. Nós, brancos, aqui. O que a gente fez? O que a gente faz, hoje?”. Eu digo! A minha sobrinha é contra as cotas! A sobrinha, o namorado, que a minha sobrinha é filha da minha irmã que sempre foi crítica, de esquerda, e a filha dela é uma... “Acho que tem que ser para pobre!”. Aí, espera aí, vamos ver. O pobre que veio lá da serra, por exemplo, o pobre italiano – que

é verdade; muitos foram até para o MST, para o acampamento, porque ganharam uma propriedadezinha. Aí foram as gerações passando, a propriedadezinha não aumentou! E aquela filharada vai fazer o que? Foi para o MST! Lutaram; outros ganham assentamento. E a filharada dos negros, que não ganharam nada, como é que... ? Então, por que cotas? Por que não... entende? Eu acho que precisa formação, é verdade. Não é um tema que vai de qualquer jeito, porque ele vai sofrer ataque. Tenho certeza. Vai sofrer ataque. Então, a professora, lá, que é mais política, se posiciona, tem pai que vai questionar – mesmo em escola pública de periferia. Agora, se tu vais em uma dessas [escolas] privada, aí, não sei. Eu não tenho perfil para trabalhar em escola privada! [...]. (SINVAL, 2017).

Pois é, né, é porque ele não é negro que ele está dizendo isso!

“E agora? Dentro da Academia, como é que eu faço isso?”. O que eu fazia? Toda vez que eu dava aula de Didática, eu trazia como exemplos e coisas assim de práticas pedagógicas a questão da resistência negra na escola dos trabalhos dos professores. Quando eu ia observar os estágios, eu também observava como é que... dependendo da série que eles trabalhavam, isso aí incluía, também. E, uma vez, um estagiário me disse: ele estava dando parte da história, da formação do povo brasileiro; e ele contando, com aquele esqueminha formal do livro: o negro, o branco, o índio, cafuzo, mulato, aquela mistura de raças, e nada mais. E falando que o Brasil era um país miscigenado, e que não sei o que. E eu estava sentada lá atrás observando a aula dele, já meio que pensando: “Tenho que conversar com ele sobre isso”. Aí uma menininha negra, do meu lado, conversa com um colega e diz assim: “Pois é, né, é

porque ele não é negro que ele está dizendo isso!”, que o povo brasileiro era uma sociedade multirracial, que não tinha racismo, que não sei o que... Aí eu disse para ela: “Por que tu não pergunta para ele?”, “Não, professora, eu não vou perguntar porque se eu falar alguma coisa, eu sei que ele não vai me responder e tem muita gente ainda que vai rir de mim aqui na aula.”. E ficou quieta. E aí quando terminou a aula, na orientação de estágio, eu conversei com ele e contei essa história para ele. Digo: “Acho que agora tu retomas em uma outra aula essa temática, trabalha...”, orientei ele como poderia trabalhar, e tudo. E ele me disse assim: “Eu não sei fazer isso.”, “Eu não me animo a dar uma aula assim.”. Aí eu fiquei pensando: “Mas como é triste isso! E como é difícil isso, de entrar...”. Tudo bem.

Então assim foi. Eu fui entrando por dentro da Pedagogia. Caí, por dentro da universidade com essa temática. Aí eu ofereci – já tinha o mestrado; naquela época, também, não tinha essa burocracia para ser admitida como orientadora – eu ofereci, tinha uma disciplina, até, com a Márcia Ondina, que era Formação de Professores. E eu entrei com uma disciplina que se chamava Diversidade Cultural na Escola. Foi aí que a Ledeci e o Sinval foram fazer o mestrado, foram meus orientandos! Para trabalhar com a temática. [...]. E nesse meio tempo eu também trabalhei com uma optativa na Pedagogia, também com a diversidade cultural. E foi isso! [...] (JACIRA, 2017).

O preconceito e a discriminação vêm de onde?

Trabalho com turma de educação infantil e não deixo de fazer o trabalho, porque eu acredito que as questões sociais entre elas de discriminação, de preconceito, de marginalização, má distribuição de renda, entre outros desrespeitos precisam fazer

parte da escola, já que estes impossibilitam que todos possam ter garantidos seus direitos. Também porque estas questões para o negro são diárias, é todos os dias, e as crianças estão na escola todos os dias, então naquele espaço é um lugar que tem que problematizar sim. Faço muito a fala contra o discurso de somos...somos todos iguais? Não!!! Somos todos diferentes sim, o que não somos é inferiores, menos capazes ou incompetentes. Não somos descendentes de escravos, mas sim de um povo guerreiro, onde haviam reis e rainhas que foram forçados a deixar suas casas, suas famílias e riquezas para os tornarem escravos. Estas trocas envolvem respeito as nossas histórias e a dos nossos antepassados. Na educação infantil, eu trago as mães para conversar, porque essas falas vão se enraizando nas crianças, eles têm quatro anos, eles vão começar a reproduzir essas coisas, que são faladas em casa, então eu não abro mão de discutir isso com eles. E não é porque na minha sala só tem um aluno negro, que não vou precisar tocar no assunto, afinal ele também é a sociedade, negro não fala só com negro, branco vivencia os limites impostos ao negro. Então porque eu tenho só um aluno negro, vou pegar só aquele num cantinho, e só com ele vou trabalhar a questão, não, eu tenho de trabalhar com todos, porque o preconceito e a discriminação vêm de onde?

Eu trabalho muito em função das histórias infantis e quando tem uma situação da escola que eu percebo eu trago pra eles, pra que a gente possa pensar junto e, quando é com mães eu trago as mães pra gente dialogar com relação a isso. Quando surgem falas ou comportamentos preconceituosos, questiono os pais, querendo saber de onde surge porque aqui não é, dos coleguinhas e da professora, ela vem lá de fora. Assim convido-os a estar pensando nessas coisas, coloco os pais no meio disso tudo assim. (JULIANA, 2017, s.p.).

Nestas narrativas podemos perceber o quão urgente e relevante são as movimentações executadas pelxs professorxs no tocante a realização de práticas de resistências negras nas escolas.

Percebendo a sociedade brasileira como racista e consequentemente as normas da escola, o racismo é um problema social, as práticas de resistências negras na sala de aula, uma maneira para erradicar o problema, contagiando os pares, (educadorxs, famílias, comunidades...). "A escola é uma oportunidade de abrir outros olhares e saberes para quem a ela tem acesso". (CANDAU, 2010, s.p.).

Ressaltamos a resistência no sentido de oposto à desistência. Resistência pressupõe briga entre desiguais, tem a ver com possibilidade de mudar o mundo, de não se acomodar, não fraquejar, intervir. É estar certo de que é possível viver diferente (FREIRE, 2000). Dessa forma, relacionamos a opção dxs educadorxs, no ousar trabalhar x negrx como sujeitx na sala de aula, como uma prática de resistência comprometida, que nos orienta no compromisso dx Educadorx com a sua prática que deve ter rigorosidade/comprometimento/afetividade (FREIRE, 1987).

Nestas práticas de resistência, quando x sujeitx problematiza sua realidade, toma consciência de sua situação de opressão, reflete e realiza um movimento de reconstrução de si e de seu contexto, começa a busca por ser mais, que, para Freire (1987), é uma vocação ontológica.

Em outras palavras, x sujeitx tem inerente o lutar para sair da opressão, pela humanização, por construir-se por saber de seu inacabamento, para poder então exercer seus direitos e deveres.

Quando nos referimos a esses conceitos de resistência de ações afirmativas e de emancipação, estamos relacionando sentidos e critérios de pertencimento que constroem fronteiras as quais classificam quem faz parte de determinado grupo e quem não faz, posicionando socialmente e levando a privilégios ou desigualdades sociais.

Se verificarmos a história "oficial", a legitimada, xs negrxs não gostariam de fazer parte de um grupo que aparece sempre como coisificadx, humilhadx e que, apenas na atualidade é mostrada a resistência como não acomodação e levará muito tempo para garantir que muitos descendentes desta história possam construir suas identidades sem sentirem-se e serem

vistos em desvantagem ou desiguais perante uma sociedade que marginaliza quem foge ao estabelecido como padrão, norma. As minorias, hoje assim chamadas, como no caso dxs negrxs, são minorias não em números, mas em poder, em representação social, ou melhor, em visibilidade.

As práticas de resistência em sala de aula são soluções praticáveis despercebidas, que Freire nos traz como um caminho para transformação e sendo o inédito viável concretizado, este abre portas para diversos outros, acontecendo assim à reconstrução da sociedade almejada por todxs que se engajam na luta para alcançá-la.

Ainda em Freire também podemos remeter à discussão do anúncio e da denúncia, pois a todo momento na obra do autor ele denuncia as barbáries. Por exemplo, na 3ª carta, do livro *Pedagogia da Indignação* (2000), ele nos mostra um acontecimento desastroso ocorrido, mas nos propõe não sermos meros expectadores da vida, e sim, anuncia que, com trabalho árduo e de conscientização, podemos construir uma outra sociedade.

Freire nos propõe pensar “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 1987, p. 44). Logo, a denúncia de uma sociedade racista, que é a situação limite, e o anúncio de práticas de resistências, que podem ser interpretados como os inéditos viáveis; ocorrendo de formas contínuas, nos aproximamos ao que Freire assegura.

O inédito - viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freiriana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, quer dizer que a palavra verdadeira seja transformadora do mundo (1975, p.91). Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, como enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas (STRECK, 2010, p. 224).

Com o pensamento crítico x sujeitx rompe com a situação de opressão, vai havendo a conscientização, a tomada de consciência diante de sua realidade e do seu direito de ser mais, também do seu dever de lutar para que de fato isso ocorra e, sendo assim, tornar-se sujeitx, oportunizando a criação de situações libertadoras, o que seria o anúncio do “inédito viável”, a resistência, a transformação da situação.

A resistência mostrada neste trabalho é um estímulo para contagiar outrxs sujeitxs ao estudo deste assunto, além de ser só o primeiro passo para a divulgação e debate sobre x negrx na sociedade brasileira. Na trajetória de estudo deste tema tanto educadorxs como pesquisadorxs e demais envolvidos afetam, afetando-se, envolvem-se e são envolvidos pelas vivências e experiências que ocorrem ao longo da caminhada. E que é um viver contra a opressão, contra o racismo e a favor da equidade.

Me apoio e estudos, os quais partem da América latina, com valorização de múltiplos saberes, outras formas de ser e estar no mundo. Na perspectiva da decolonialidade, refletindo acerca da transformação da sociedade, não mais querendo trocar o sistema, como vemos fazendo ao longo da história, onde sempre temos x colonizadorx e x colonizadx, x que possui as formas de produção e x que vende sua força de trabalho, para formas de governo na tentativa de inverter esta lógica, x oprimidx passando a opressorx.

Contudo uma visão mais ampla de mundo, respeitando saberes e formas diferentes de viver, lutar para retirar sim a colonialidade do poder, do ser, do saber, do sentir e da natureza. (GROFOGUEL, 2009; MALDONADO-TORRES, 2007, 2009; QUIJANO, 2009; SILVA, 2013; WALSH, 2008, 2009, 2013; LANDER, 2005; apud PAIM, 2018), mas não para colocar novos dominantes, é um viver de rupturas com a hierarquização e a padronização do mundo, olhar o mundo nas suas diferentes formas de estar nele, trabalhar com as diferenças.

Fugindo de um único modo de vida global, definido por algunxs, para todxs, o qual define as práticas sociais, visualizando e experienciando maneiras não reconhecidas pelo sistema vigente, mas que possibilitam viver de forma autêntica e plena de suas oportunidades.

Sendo assim, a discussão da decolonialidade com os negros no Brasil hoje se torna indispensável para construirmos uma sociedade pautada na diferença, um processo em

construção de uma pedagogia decolonial, baseada na práxis propositiva, não só denunciativa e para inspirá-la traz os referenciais de Paulo Freire e Frantz Fanon, referentes à consciência dx oprimidx e a necessidade de retomada da humanização dos povos subalternizados. Nas palavras da arceira Catherine Walsh,

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (WALSH, 2007, p. 07).

Sendo assim, vai se delineando os pensares, dialogando com autorxs e narradorxs, construindo saberes. Que para a superação do racismo, temos que desenvolver as sensibilidades, mobilizar o olhar sensível.

E o educador Paulo Freire nos impulsiona, “Essas iniciativas, nascidas na escola, nos movimentos sociais, levam a sociedade a perceber a possibilidade de mudança de atitudes e de uma outra visão de mundo - justo, igualitário e possível - construída por todos e para todos”. (FREIRE, 2000)

Dessa forma, contagiando outrxs e outrxs, a educação torna-se um antídoto para redução dos danos, ou seja, as práticas de resistência negra na sala de aula, as cotas para negrxs em diversos setores da sociedade, uma visão da situação vivida atualmente pelos negrxs na sociedade brasileira, vai construindo outras formas de se pensar educação, sociedade e principalmente, respeitando o lugar de cada sujeitx e sua forma de ocupá-lo. Pois, pensando “Tudo o que entra por um ouvido não sai pelo outro sem cruzar a estrada do entendimento.” (KOSBY, 2015), é urgente, em nós educadorxs, cultivar o pensamento decolonial para cada vez mais em nossas práticas educativas construir outras maneiras de pensar, criando brechas e fissuras decoloniais”, como nos inspira Catherine Walsh (2013, p. 67); alargando o olhar para perceber que na escola xs sujeitxs trazem consigo outros saberes, cosmovisões que precisam ser valorizados.

Sigamos firmes resignificando o presente, possibilitando ver caminhos entre as brechas (BENJAMIN, 2012) nas rememorações. Porque “existe um fazer-se professor, em que este é sujeita/o de suas ações e não estão à mercê de determinações externas” (PAIM, 2005, p. 21), costurando suas metodologias na tessitura de suas práticas educativas, de resistências e fazendo, também, uma auto-história.

Xs sujeitxs ao narrarem suas memórias, deixam seus rastros, criam e recriam, destroem e constroem ao mesmo tempo suas percepções de mundo. Ao recordar x sujeitx resignifica o vivido, lembrando do passado no presente, construindo o futuro e instrumentalizando sua ação. Sendo assim, vai construindo resistência visualizando o não visto, criando deslocamentos na sua vida.

Como nos afirma Paulo Freire “somente a educação não será responsável pela transformação da sociedade, mas é mola propulsora; sem ela não haverá avanços” (2000, p. 31). Assim podemos refletir acerca do quão relevantes são estas práticas de resistências desenvolvidas na escola, as quais foram compartilhadas nos Encontro sobre o Poder Escolar, que puderam gerar referências e ir espalhando-se pela sociedade amenizando o sofrimento de diversxs sujeitxs, além de trazer à tona a realidade por elxs vivida.

Dessa forma, este artigo vislumbra ser também uma fonte possível de dados para pesquisadorxs, além de querer incentivar para saber mais sobre a presença e importância da história e cultura afro-brasileira em nossa sociedade, e principalmente buscar práticas escolares para combater o racismo na escola, conseqüentemente nesta outra sociedade, a qual queremos construir outras formas de ser e estar, valorizando outros saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Verbete: Andarilhagem In: STRECK, Danilo, R. RENDIN, Euclides, ZITIKOSKI (orgs.), Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

- BROCHADO, Juliana da Rosa [Juliana]. Entrevista concedida a Josiane Beloni. Pelotas, 19 de julho de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo da autora].
- CANDAU, V. M. F.; Russo, K. Interculturalidade e Educação Na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010
- CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- DA SILVA, Jacira Reis [Jacira]. Entrevista concedida a Josiane Beloni. Pelotas, 21 de julho de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo da autora].
- FARINA, Sinval Martins [Sinval]. Entrevista concedida a Josiane Beloni. Pelotas, 17 de julho de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo da autora].
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- KOSBY, Marília Floôr. *Perdizes. Os Baobás do fim do mundo*. 2. ed. Porto Alegre: Après Coup – Escola de Poesia, 2015.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.
- PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *EPAA/AAPE*, Tempe, v. 26, n. 92, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>>. Acesso em: jun. 2018.
- SILVA, Petronilha. Beatriz Gonçalves e Africanidades. Como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. *Revista do Professor*, n. 44, out./dez. 1995.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Editora Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial)

RETRATOS: ESTUDOS ACERCA DE UMA ANTHROPOLOGIA VISUAL INDÍGENA E DA ESTÉTICA DO COTIDIANO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Juliana Barros de Oliveira
Cláudio de São Plácido Brandão

1 INTRODUÇÃO

O processo de pesquisa proposto ainda está em construção, visa contemplar o ensino regular de base e se amparar na lei 11.645/08. Trazendo a discussão da necessidade de ampliação do pensamento sobre Arte brasileira e questionando o currículo de formação de professores de Artes Visuais, que tem sua formação pautada no conhecimento eurocêntrico somente. A proposta se afina também com o início de uma reflexão sobre uma possível “história social da fotografia”, que, neste caso, estaria ligada a ancestralidade e identidade brasileiras além da cultura visual trabalhada no ensino de base.

A ideia de trabalhar as questões que envolvem a geopolítica do conhecimento na área das Artes Visuais surgiu de uma necessidade pessoal e específica, ao perceber que as teorias decoloniais não são quase aproveitadas na formação de professores/as em Artes Visuais. Segundo os estudos sobre cultura visual pode se afirmar que:

Ainda que haja muita produção sobre as questões visuais, não há quase formulações sobre métodos de interpretação e de como usar estes métodos, nem para à pesquisa, nem para a educação. E não me refiro apenas a métodos que poderíamos denominar tradicionais, que têm por base o estudo da forma e do conteúdo, a iconografia e a iconologia, e àqueles que fazem parte da semiótica estruturalista. Refiro-me aos métodos de interpretação e de investigação surgidos a partir do debate

pós-estruturalista e das contribuições da história cultural da arte, dos estudos culturais, dos estudos feministas e dos meios, entre outros saberes (HERNÁNDEZ, 2007, p. 29).

Este trabalho tem por finalidade evidenciar a investigação que está sendo proposta no Mestrado em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha do ensino das Artes. A pesquisa tem como base a antropologia visual e a estética do cotidiano, ancoradas na fotografia, bem como a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial.

No ensino das Artes e na Arte contemporânea existe um pensamento emergente, o pensamento de pautar as diferenças, as questões ambientais, sociais e culturais, a questão de gênero, o consumo, enfim, as inquietações da sociedade atual. Cada vez mais autores /as, artistas, educadores/as, cientistas políticos e estudiosos/as tem pautado as questões emergentes da nossa época, isso tem ocorrido por conta da necessidade de modificar a forma com que nos relacionamos uns com os outros e com o meio ambiente. Uma ruptura na mentalidade de nossa época se faz necessária. A educação tem um papel importante nesse percurso, sugerir que se produza conhecimento com base na cultura visual, na interculturalidade crítica e na antropologia visual é propor uma nova epistemologia no campo do ensino das Artes e nesse sentido colaborar para a construção de uma nova abordagem no âmbito da Arte contemporânea e na educação em Arte. Neste sentido certifica-se que:

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano. A cultura indígena só é tolerada na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e de esoterismo; sempre como um a cultura de segunda categoria. Em contraste, foi a própria Europa que, na construção do ideal

modernista das artes, chamou a atenção para o alto valor das outras culturas do leste e do oeste, através da apreciação das gravuras japonesas e das esculturas africanas. Desta forma, os artistas modernos europeus foram os primeiros a criar uma justificação a favor do multiculturalismo, apesar de analisar a cultura dos outros sob seus próprios cânones de valores. Somente no século 20, os movimentos de descolonização e de liberação criaram a possibilidade política para que os povos que tinham sido dominados reconhecessem sua própria cultura e seus próprios valores. (BARBOSA, 1998, p. 13)

Com relação à interculturalidade crítica, esta pesquisa se baseia no seu conceito mais amplo, de aplicabilidade mais coerente para a proposta de trabalho aqui sugerida. A interculturalidade não é compreendida somente como conceito ou um termo novo para designar o contato dos povos do Ocidente com outras civilizações, mas como “algo inserido numa configuração conceitual, que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser.” Essa interculturalidade se apresenta como construção de um novo espaço epistemológico promovendo a interação entre os conhecimentos “dos subalternizados e dos ocidentais”, nesse sentido é compreendida também como metodologia.

A contribuição da antropologia visual vem a auxiliar na investigação das possibilidades de gerar conhecimento em arte a partir de uma outra perspectiva possível: neste caso a perspectiva e/ou cosmovisão indígena. A antropologia visual é um método de pesquisa que pretende retratar comportamentos, atitudes e estilos de vida a partir do estudo do espaço e objetos de uso cotidiano, levando em consideração tudo aquilo que compõe o universo visual e material das pessoas. A ideia é investigar os mais variados signos que constituem a rede de significados que orienta o comportamento, auxilia na construção da nossa identidade e gera um inconsciente coletivo carregado de memória e

associações sobre quem somos e qual nosso papel no mundo. Os estudos que se orientam pela pedagogia decolonial também são sustentáculo para uma pesquisa voltada a produção de conhecimento. Para Oliveira a pedagogia decolonial existe para expressar o colonialismo que forjou a *“desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e refletir sobre uma crítica teórica no campo da “geopolítica do conhecimento”*. Sobre Interculturalidade crítica, *Oliveira* diz que esta é vista como “processo e projeto político e se caracteriza como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais.” E citando a Pr^a Dr^a Catherine Walsh conclui:

Para Catherine Walsh (2005), a interculturalidade crítica significa a “(re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não fundamentado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando, assim, uma volta a geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global” (apud OLIVEIRA, 2018, p.100)

Este trabalho é uma continuação da pesquisa que foi elaborada durante o período de 2017 a 2019, na graduação de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Rio Grande. Neste período foram investigadas as possibilidades de uma “ecologia de saberes” testada no estágio supervisionado. Candau defende uma educação intercultural crítica e segundo pensamento de Boaventura de Souza Santos destaca:

A ecologia dos saberes constitui, assim, um componente fundamental para a educação intercultural. Convém destacar que, para tal, colocar-se do outro lado da linha abissal, visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola, próprios dos grupos socioculturais invisibilizados e subalternizados, constitui

uma tarefa prioritária, sem a qual não será possível uma ecologia de saberes, o que supõe confrontar a monocultura da ciência moderna. Exige reconhecer uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, um dos quais é a ciência moderna. (CANDAUI, 2016, p. 26).

O estágio ocorreu em dois momentos, o primeiro foi no formato de oficinas de fotografia para as mulheres do coletivo de estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande, sob o título de “Fotografia e Subjetividade”, foram 5 encontros de 4 horas cada, nesses encontros foram feitas aulas teóricas de práticas. A prática da fotografia externa possibilitou uma troca de saberes entre os agentes envolvidos na ação, a partir dessa vivência coletiva foram produzidos os planos de aula para a escola formal, onde levamos as ideias das mulheres do coletivo indígena para a sala de aula de não indígenas, sempre trazendo o debate para o campo das visualidades, com a fotografia e o áudio visual como referências. O segundo momento do estágio, ocorreu em uma escola municipal com uma turma do 6º ano do ensino fundamental.

O trabalho foi elaborado de forma colaborativa, a partir da troca entre oficinairo/a e as participantes da oficina, as mulheres do coletivo de estudantes indígenas, as aulas foram pensadas com base nos conceitos de ecologia de saberes e interculturalidade. Durante a pesquisa se evidenciaram as teorias decoloniais e os conceitos pertinentes a um trabalho voltado para a diversidade e as possibilidades de abordar questões étnico-raciais pelo viés da arte.

Com base nos estudos sobre a imagem, com a colaboração das teorias decoloniais, de educação, da sociologia e da antropologia se dá o seguimento desta pesquisa. É evidente a necessidade de reflexões no âmbito do ensino de artes e na formação de professores/as na área das artes visuais, encarar a academia como espaço de disputa e privilégios é demanda do nosso tempo. As discussões que envolvem repensar estes espaços e seus agentes transformadores tem sido sintoma do nosso contexto histórico e político. A contribuição de pensadores/as da atualidade nas questões que envolvem o conceito de “*lugar de fala*” consiste em pensar estes espaços e seus agentes:

(...) quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. (RIBEIRO, 2017, p. 61).

A produção de conhecimento pautada em um movimento contra hegemônico tem sido discussão base nos espaços intelectualizados, sejam eles institucionalizados ou não. Há muito os movimentos sociais têm feito o trabalho de base sem o respaldo institucional, a conjuntura política atual exige um posicionamento dos intelectuais engajados acerca do que esperamos do futuro do nosso país e da educação para as novas gerações. É nesse sentido que caminha esta pesquisa.

A educação dialógica, pensada como prática da liberdade e como ferramenta de estímulo da autonomia dos grupos colabora para a emancipação intelectual tanto de professores/as quanto dos/as estudantes. Segundo a pedagogia voltada para a autonomia e a emancipação dos grupos:

Estas formas de intervenção, com ênfase mais num aspecto do que noutro nos dividem em nossas opções em relação a cuja pureza nem sempre somos leais. Rara vez, por exemplo, percebemos a incoerência agressiva que existe entre as nossas afirmações “progressistas” e o nosso estilo desastrosamente elitista de ser intelectuais. (FREIRE, 1996, p. 123).

Pensar as possibilidades de uma nova epistemologia a partir das reflexões pautadas na arte amplia os campos de atuação e, além disso, pensar a cultura visual e a produção de sentido e através das imagens está intimamente ligado ao imaginário subjetivo dos grupos, possibilitando trabalhar as questões que envolvem memória coletiva, histórias e possibilidades de mudança futura. Pensar estas questões no

ambiente da universidade implica pensar educação sob a ótica de uma educação para a liberdade:

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (HOOKS, 2013, p. 45)

A fotografia é um produto típico da modernidade, tendo em vista que é utilizada em todas as esferas da vida cotidiana e social. A partir das imagens que consumimos e produzimos criamos referências de idealização de quem somos e como devemos ser. As imagens produzidas na atualidade são um reflexo das imagens produzidas no passado. O repertório imagético que nos é mostrado como referencial de arte, seja na pintura, seja na fotografia ou no áudio visual ou na mídia, perpetua uma idealização romântica de quem somos e de onde viemos.

No Brasil, estudamos a História da Arte com representações de corpos europeus brancos, em contraponto com corpos negros e indígenas associados ou a passividade do ser escravizado ou a uma deformidade das formas corpóreas, essas imagens eram produzidas pelos olhos de artistas europeus e, quando não, de artistas brasileiros que obtiveram sua formação na Europa, como fizeram os vanguardistas do modernismo.

A partir desta reflexão, é possível perceber que nossa subjetividade enquanto grupo social latino americano, fruto de um país pluriétnico, foi tragada pela referência imagética, e até mesmo subjetiva, de uma representação eurocentrada, que nos é ensinada na escola de base e na universidade. Não se trata de desconsiderar toda a gama de material produzida através dos séculos e que é o produto utilizado nas escolas e universidades, se trata sim de colocar em evidência o papel formador de opinião e subjetividade das artes visuais, em especial da imagem fotográfica.

A reflexão sobre o currículo de formação vem de encontro a este papel, afinal os (as) professores (as) que atuam na rede de ensino de base saem das universidades, por isso o currículo de formação tem ligação direta com as diretrizes dos conteúdos programáticos exigidos nas escolas, pois estes conteúdos são formulados pelos (as) professores (as) formados (as) pelas instituições de ensino superior.

O que seria chamado de descolonização do currículo de formação de professores (as) no âmbito das Artes Visuais, seria a possibilidade de pensarmos novas referências e representatividades na produção de imagens e de uma verdadeira história da arte latino-americana. Levando em consideração as reflexões que surgirão no processo sobre uma história social da imagem. Contar a história a partir das produções artísticas de uma época é o papel da História da Arte, diante disso é possível fazer o recorte entre as Américas, reconhecendo quais agentes históricos são parte identitária de determinado território e, a partir daí, suscitar uma representação fiel desses indivíduos e cultivar novamente a subjetividade original dos povos através do ensino de Artes.

Essa reflexão permeia as discussões sobre epistemicídio que são levantadas nas áreas de história e sociologia, que me dou licença poética para trazer para o campo das Artes. Inicio a reflexão defendendo que no ensino das artes reproduzimos uma única perspectiva referencial e representativa, o que exclui qualquer outro saber e produção artística e cultural, colaborando para este epistemicídio, arrisco dizer, para o historicídio das culturas e artes produzidas pelos grupos étnicos ditos subalternizados.

Os livros didáticos de Arte têm abordado as culturas negra e indígena, mas, no entanto, basta folhear um livro didático que vamos nos deparar com um distanciamento dessas temáticas da nossa realidade, mesmo vivendo em um país erguido sobre a escravização e o genocídio do povo negro e indígena. Nestes livros essas culturas são abordadas como culturas mortas, distantes da realidade atual e tratadas como extintas na atualidade, salvo alguns projetos pontuais que são tidos como referência, a exemplo temos o vídeo nas aldeias. Além disso, os (as) professores (as) de artes não têm em sua formação o devido preparo para tratar destas questões em sala de aula, sendo isso uma deficiência no ensino superior.

Temos na atualidade um movimento indígena organizado e discutindo as questões sobre descolonização histórica, social, ambiental, cultural e artística. Temos acesso à produção artística e cultural de várias etnias e grupos organizados, além de que esses grupos estão no território brasileiro desde a dita pré-história, o que já nos dá material e respaldo para pensar uma história da Arte da América Latina e, conseqüentemente, brasileira.

É a partir deste pensamento que suscito a reflexão sobre a formação teórica em História da Arte e ensino da cultura e arte brasileiras no sentido de pensar para quem está sendo produzido e direcionado o conhecimento que é desenvolvido nas instituições de ensino superior e depois distribuído no ensino de base. Nesta pesquisa faço o recorte para os estudos sobre a imagem, utilizando a fotografia contemporânea como ferramenta de trabalho.

Tudo é imagem. Nossos pensamentos produzem imagens, a memória, a lembrança, nossos ancestrais, tudo primeiramente é imagem e logo se torna palavra, ideia é imagem. O valor de produção simbólica e representativa da imagem na atualidade é inegável. Somos a geração da imagem, é através de uma enxurrada cotidiana de imagens que determinamos nossos paradigmas de existência, de lugar no mundo. A imagem tem o poder de produzir subjetividade, e nós somos fruto dessa produção.

Um trabalho pensado no intuito de descolonizar a imagem que temos de nós mesmos se inicia neste projeto de pesquisa. É a partir destas reflexões que será pensado um material fotográfico com fins educativos, a ser produzido ao longo da pesquisa, de forma colaborativa e intercultural. Ainda está em processo de elaboração, já que existe a necessidade de ampliar os estudos decoloniais e fazer as conexões no âmbito do ensino e da formação em Artes Visuais. Existe ainda um longo caminho a ser trilhado. Para além das possíveis lutas na academia existe o território da existência, o não lugar onde foram deixados os saberes que existem há milênios e são duramente desconsiderados pelas instituições que promovem o "ensino". O que podemos fazer para colaborar com uma nova abordagem pedagógica pautada na nossa ancestralidade? Que história queremos contar no futuro? De que forma poderemos resistir e promover a mudança em tempos de tantos retrocessos?

Essas são algumas das questões que permeiam o trabalho, ainda em construção, mas que vem sendo lapidado como uma pedra bruta e que tem a humilde intenção de colaborar na construção de um projeto político pedagógico voltado para a diferença e para a valorização da cultura dos povos indígenas do Brasil. As inspirações para este trabalho vêm da convivência com amigos indígenas da Universidade Federal do Rio Grande, das trocas vividas durante a graduação e do aceite deste projeto no programa de pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina em tempos de duros cortes nos investimentos em educação no nosso país.

Pensar educação e almejar promover a reflexão em sala de aula, tanto no ensino superior quanto no ensino de base é um desafio, nossos tempos pedem audácia e união. Nesses dias em que se cultua a pós verdade e se refuta o pensamento de grandes intelectuais brasileiros é uma ousadia necessária afirmar e posicionar-se ao lado dos grupos oprimidos pelo sistema hegemônico vigente, é urgente estabelecer direções e colaborar para a luta dos movimentos sociais de base.

Figura 1 - Queima de ervas.



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Figura 2 - Fotografia de Estúdio (Estudos de Luz).



Fonte: Oficina Fotografia e Subjetividade (2018)

Figura 3 - Oficina de Fotografia, aula teórico-prática.



Fonte: Oficina Fotografia e Subjetividade (2018)

Figura 4 - Fotografia Externa (Estudo de foco, profundidade de campo e controle de luz).



Fonte: Oficina Fotografia e Subjetividade (2018)

Figura 5 - Fotografia Externa (Estudo de foco e profundidade de campo).



Fonte: Oficina Fotografia e Subjetividade (2018)

Figura 6 - Fotografia de Estúdio.



Fonte: Oficina Fotografia e Subjetividade (2018)

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- CAMPOS, N. P. de. A construção do olhar estético – crítico do educador. Florianópolis (SC): Editora da UFSC, 2002.
- CANDAU, Vera. Maria Ferrão. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. Educ. rev., n. 1, p. 15-34, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, F. Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- OLIVEIRA, L. F de. Educação e Militância Decolonial. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala?. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.
- WALSH, C. (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (es)existir y (re)vivir. Tomo i. Quito, Ecuador: ediciones abya-yala, 2013.

DECOLONIALIDADE E FEMINISMO: UMA ANÁLISE SOBRE PERSPECTIVAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS E A NOVAS FORMAS DE COLONIZAÇÃO

Letícia da Silva Argolo

1 INTRODUÇÃO

Este escrito convém a ser, introduzido por uma via de interceptação sobre o léxico que nos acompanha entre verbos de ser e ao mesmo tempo histórico no sentido mais simbólico que configura-se o não-ser. Então, indica-se como ponto de partida, a história elaborada num percurso da colonialidade que inquieta-se sobre os apagamentos, sabotagens, silenciamentos, entre tantas outras circunstâncias geradas como consequência no cotidiano das existências. Então, convém provocar reflexões por meio da práxis, para que compreendamos os lugares de ocupação, por via das possíveis mudanças de lentes para olhar com cuidado às trocas equivalentes dentro do processo pedagógico, a capacidade de olhar as miudezas entre os sujeitos envolvidos no percurso de ensinar e aprender como formas de existências que sempre nos impuseram diante a tentativa de múltiplos apagamentos²⁹.

Diante disso, o existir das comunidades periféricas sempre esteve exposto a uma problemática gerada pela branquitude. São esses espaços que podem ser um campo de batalha para e pela sobrevivência. Nessa perspectiva, que pode-se endossar a escola e os espaços considerados por uma tradição como não-formais de aprendizagens, sendo possibilidade de subversão às novas estratégia da colonialidade.

Assim, o pensamento e reflexão corrobora em pensar Abya Yala (PARRA, 2015), não só como a retomada consciente de uma memória roubada pela história, mas reafirmar como o processo de colonialidade se aperfeiçoa desde a colonização

²⁹ Apagamentos que se dá por meio de anulação, exclusão, silenciamento e morte. Assim como o epistemicídio, e o genocídio. Como se elabora na colonialidade estratégias para apagar formas de existir. (grifo da autora)

até a contemporaneidade. Assim, ressalta-se uma narrativa de saberes localizados e olhar situado para identificar por via interseccional³⁰ a perpetuação das formas de opressão no cotidiano de jovens e crianças das periferias.

Assim, traçamos três secções, a primeira cujo título *colonialidade e o cotidiano da aprendizagem*: identificamos a colonialidade trazida; (QUIJANO, 2008; LUGONES, 2014; CURIEL, 2009), o poder, o saber, o ser, e de que maneira forma pode ser relacionada esse processo da colonialidade enveredando o processo pedagógico. Dessa forma, possa conduzir como é identificado no processo da aproximação com o horizonte de possibilidade que a ferramenta do conhecimento pode proporcionar espaços de ressignificação do poder, e como às dimensões da colonialidade está implícita nas existências e no desencadear histórico dos indivíduos. Seguimos para a segunda secção, *Colonialidade: Apagamentos simbólicos, epistemológicos e concreto*. Aqui neste momento da escrita é colocado em questão a colonialidade do saber em relação ao conhecimento, a produção de possíveis epistemologias por meio das narrativas de si, os espaços de fala e escuta, essa elaboração do conhecimento já existente, entretanto, limitado e sabotado, conhecimento de mundo (SPIVAK, 2010; RIBEIRO, 2017). Já a colonialidade do poder, está associado ao conhecimento do território, a memória, como o domínio do seu lugar de existência, a periferia encarcerada, a escola como espaço associado a estrutura de punição, a liberdade de circulação dentro das comunidades, as facções e a territorialidade do tráfico de drogas (DAVIS, 2009). Assim encaminhamos para a colonialidade do ser, como a dominação da existência, a exemplo da evasão escolar, o extermínio da juventude negra, que somatiza em diversas formas de apagamento, dentro da comunidade e da família com o luto (*Hill Collins - black lives matter*). Na terceira e última secção *Práxis, decolonialidade e feminismo: Pedagogia e reexistência*. Nesta última, identificamos a decolonialidade pensada como

³⁰ A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado -produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2018, p. 14)

um projeto, insurgido de uma práxis, uma atitude de pequenas esperanças (WALSH, 2005). Então, de certo modo, construir uma rede que possa se reelaborar no cotidiano, desvelando genereidade, masculinidades, racialidades, opressões e apagamentos, que são indicações de ressignificações e reafirmações de si, do outro para subversão através da práxis.

É diante desta possível conjuntura de análise que convém o olhar sensibilizado pela relação do processo pedagógico com intuito de ato-político, não por romantizar o papel profissional da educadora, que neste artigo será colocado no gênero feminino, por compreender que surge da práxis feminista e no campo da educação básica, que é composto por um corpo docente de mulheres. E pautado na observação feita em escolas, e instituições de educação não-formal, onde a estrutura pedagógica se embasou em práticas conduzidas por professoras mulheres, seja desde um projeto para debater protagonismo feminino à oficinas de teatro pautada no tema violência de gênero.

Mas antes de aprofundar na práxis, é relevante identificar a decolonialidade dentro do processo do coletivo, que se faz necessário compreender a lógica hegemônica colonizante, pensando nos exemplos que levam “a recuerdos e las y los ancestrxs - andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios e sabias, guías - que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia³¹” (WALSH, 2005, p. 26). Então, é no convívio cotidiano que identifica-se relações de poder, que perpetua no consciente colonial, pactuando com níveis de silenciamento e apagamento, desvirtuando a possibilidade de transformação do ato de existir, que se deu como legado deixado por Paulo Freire e aprimorado para mulheres, negras e educadoras por bell hooks, quando associamos a transgressão, a esperança e a reexistência.

O campo da educação, sendo um espaço de disputa política e econômica, e isto vem a ser identificado com o projeto escola sem partido (ESP), o uso da nomenclatura em minúsculo, é a fim de não dar ênfase. de modo proporcionar alguma

³¹ As memórias e antepassados (andrógenos, homens e mulheres, líderes, líderes, sábios e sábios, guías) que, com seus ensinamentos, palavras e ações, deram lugar à necessidade pedagógica de existência - Tradução autônoma da autora.

importância, pelo o contrário, precisamos diminuir a ênfase da mesma forma que a estrutura de exploração tentam diminuir a nossa existência.

Partindo dessa premissa, dialogar com a práxis pedagógica como perspectiva decolonial, possibilita compreender a lógica racista, machista, que promove a desigualdade e às violências por via da estrutura patriarcal, hegemônica. Assim, Grada Kilomba se torna uma base para que possamos dialogar quanto à ideia de silenciamento nessa seara do processo de colonialidade, e como isso reverbera até a contemporaneidade, com intenção de legitimar estruturas violentas e exclusão racial (2010, p.18). E como podemos proporcionar a insurgência, posicionando a fala, a escuta, o espaço de existência, com o cuidado de não pactuar com a perversão sistemática, ou seja, nos atentarmos para descolonizar o conhecimento e como aproxima-se do conhecimento sem o trauma. Por identificar que ainda é preciso ter autorização para expor os seus interesses e como isso se dissemina na realidade cotidiana dos jovens e crianças negras.

2 SEÇÃO I: COLONIALIDADE E O COTIDIANO DA APRENDIZAGEM

Torna-se necessário indicar como se elaborou o processo de colonialidade, quando após a colonização no aperfeiçoamento da modernidade, indicado que o processo colonial é um projeto que atravessa os povos e nações do sul global, principalmente às regiões continentais pertencentes a Abya Yala - América Latina - a colonização se elaborou diante um projeto de dominação e superioridade europeia e imperialista branca, onde codifica o outro como subalterno e inferior, negros, indígenas e mulheres (QUIJANO apud LUGONES, 2010). Por esse encaminhamento, a colonialidade que prevaleceu posterior ao colonialismo, reside em nossos comportamentos mais tenros, se deslocando entre o Saber, o Ser e o Poder, e que dessa forma se aperfeiçoa no desenrolar dos séculos, desde maneira simbólica à concreta, que assim, prevalece a dominação simbólica (FANON, 2008), e se estabelece com traumas históricos e visíveis. Assim,

A colonialidade sobrevive ao colonialismo.
Ela se mantém viva em textos didáticos, nos

critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131).

É por esta colocação que indicamos o processo de colonialidade existente dentro das estruturas consolidadas como “transformadoras”, considera-se endossar que a ressonância do processo de conhecimento sempre esteve sob controle de um maquinário muito maior que fosse possível imaginar. Entretanto, precisamos compreender que aperfeiçoar as formas de dominação faz parte de um processo histórico, que prevaleceu na cultura de submissão de povos em seus territórios.

Então, orientar o viés em que considera, segundo Anibal Quijano, 2010, a colonialidade do poder se estabelece nas relações sociais, quando ocorre a exploração dos produtos da natureza existentes no território (CURIEL, 2008), e está relacionada ao capitalismo, que se dá na divisão racial do trabalho. Isso na expansão colonial estabelecida entre Portugal e Espanha.

Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com um raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Um nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso, raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que até o momento, tem sido excepcionalmente bem sucedido. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Diante esse cenário, considera a destacar o processo de dominação, indicando o eurocentrismo e exclusão da capacidade do poder sobre o território, se conduzirmos uma análise que a exploração se elaborou sobre os sujeitos condicionados a uma raça, e sucessivamente a inferiorização, ocorreu a dominação do território. Indicando desta forma que

o produto explorado pertencia aos povos nativos da região. Assim, compreendemos que de certa maneira, a estrutura eurocêntrica se apodera do conhecimento sobre a terra por meio da exploração dos recursos, revelado no percurso histórico, e se reelabora no processo da modernidade por via do conhecimento.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. (AMIN apud QUIJANO, 2010, p. 126).

Exposto o cenário no processo ligado entre território, conhecimento e dominação, que coaduna de maneira consciente o cotidiano que nos cerca, podendo compreender que o processo em que se prolonga as estruturas condicionadas a colonialidade. A validação do conhecimento de seu território, história e memória, que é desconsiderado pela subalternização originada de um processo eurocêntrico prevalecido desde a chegada do reconhecimento da nossa história nos espaços de aprendizagem.

Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados (QUIJANO apud CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Convém explicitar que o processo colonial/moderno, está associado a dominação/exploração, e que dessa maneira a colonialidade do poder proposta por Quijano, está associada a colonialidade do saber elaborada por Mignolo, e que nessa conjuntura colabora-se com a ideia do eurocentrismo, esvaziando a capacidade de reconhecimento de produção do conhecimento dos povos colonizados. “Com o início do colonialismo nas Américas inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, memória” (MIGNOLO apud LANDER, 2005 p. 10).

Subalternizar aqueles que consideramos de “outro”, para o eurocentrismo não é o suficiente, a perpetuação de uma memória em que se torna incapaz de reconhecimento histórico, e possibilita a produção de conhecimento, é destacado, quando no processo de aquisição dos traços de seu povo, é anulado qualquer possibilidade da indicação de uma étnico-identidade, o que provoca a de maneira indiscriminada a reprodução do racismo e segregação dentro das periferias. Já que a América Latina em seu começo de colonizada esteve conhecida como a periferia da europa/ibérica (MIGNOLO, 2010).

Estas posturas han cuestionado la relación saber-poder, y colocan como premisa que el surgimiento de América es un producto de la modernidad en la construcción del sistema – mundo cuando Europa se constituye en torno a su referencia periférica: América. (Dussel, 1999). (CURIEL, 2009, p. 2).

A colonialidade do saber se estabeleceu no processo de violências epistêmica sobre o conhecimento nesse trajeto da ocidentalidade, no cruzamento da sexualidade, heterossexualidade, racismo e capitalismo, sendo “Matriz de dominação” (Collins apud Curiel, 2009). Quando seguimos essa sequência, compo a colonialidade e o colonialismo em dez teses elaborada por Franz Fanon, em que Torres-Maldonado, 2019, traz à tona a violência como ponte de dominação para atravessamentos sobre os corpos. Ocorre a violência epistêmica do conhecimento, a dominação sobre o reconhecimento da história, perpetuando diversos epistemicídio.

[...] la aniquilación de la diversidad epistemológico/cognoscitiva y de cosmovisiones que asumen/practican al mundo desde una perspectiva plural, proceso calificado como epistemicidio, mediante el cual “se eliminaron pueblos extraños porque tenían formas de conocimiento extraño y se eliminaron formas de conocimiento extrañas porque se basaban en prácticas sociales y en pueblos extraños” (SANTOS, 1998, p. 431). (VALENCIA, 2005, p. 114).

O epistemicídio como uma forma de dominação do saber, compreende como forma principal de aniquilação de povos, a partir de conhecimento, por ser elaborado na diversidade. Dessa forma, se ocorre a colonização do saber como estratégia o apagamento do conhecimento, compreende-se que há relação com a colonização do ser. E podemos relacionar, às três formas de colonização como estrutura de visão de mundo, como dimensão básica para dominação do sujeito corporificado.

Já colonialidade do ser, identifica a coisificação do outro, que o projeto de colonialismo confere à não existência do “outro” (MIGNOLO, 1982), onde calca a inferiorização de outros povos que não europeus se perpetuando mesmo após colonização. Seguindo esta lógica, a colonialidade do corpo está ligado ao corpo-sujeito, de desumanização, se elaborando na condição de racialidade (FANON, 2008). Justifica-se para dominar, escravizar e na contemporaneidade se apresenta de diversas estruturas pactuada pelo racismo.

O colonialismo se consolidou nesses três processos imbricados na colonialidade implícita no sujeito corporificado, indicado por Maldonado-Torres:

Saber: Sujeito, Objeto, Método
 Ser: Tempo, Espaço, Subjetividade
 Poder: Estrutura, Cultura, Sujeito.

[...]

Comum às três dimensões é a subjetividade. O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura,

e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber (MALDONADO-TORRES, 2019 p. 42-43).

Esta análise da colonialidade fanoniana indica a subjetividade inerente às três dimensões, diante disso relaciona-se ao sujeito em sua integridade, o sujeito em relação a seu espaço-tempo, a sua história e cultura, e sobre o conhecimento elaborado sobre si. E nesse cruzamento colonial sobre o sujeito gera os objetivos e efeitos de “Exploração; Dominação; Expropriação; Extermínio; Naturalização da Morte, Tortura e Estupro” (2019 p. 43). Então, é no cotidiano contemporâneo que identifica-se os traços dos objetivos e efeitos conforme atitudes e acontecimentos recorrentes sobre a existência de jovens e crianças em relação ao reconhecimento, afetividade, conhecimento como ferramenta de poder, a história e o lugar como afirmação da reexistência, seja por via de da sabotagem na pronúncia do “eu não sei”, “eu não consigo”, ao receio diante às operações policiais que usa da violência para domínio na relação entre o subalternizado na lógica da colonialidade e o colonizador.

SEÇÃO II: COLONIALIDADE: APAGAMENTOS SIMBÓLICOS, EPISTEMOLÓGICOS E CONCRETO

Com base nos efeitos e objetivos da colonialidade em que se dão às circunstâncias de atravessar no corpo-indivíduo preenchido de subjetividades, isso quanto preponderante para o conhecimento de si e do mundo. Esta conjuntura sobre o sujeito se desenvolveu e se aprimorou entre formas e ferramentas de tortura, que se identifica por violência perpetrada de maneira brusca ou disfarçada. A gestão da incapacidade de acesso ao conhecimento, como uma estratégia estrutural de limitação da expansão de horizontes de possibilidades, aqui podemos pautar dois pontos necessários para compreender a relação sobre os apagamentos como morte e a colonialidade. A primeira é a limitação ao acesso do conhecimento e epistemologias produzidas sobre a história, a cultura como um passo para a desvalorização de si e da memória, envaidece o que é externo ao país, mas não conhece o que se produz na comunidade por considerar inferior, então, a lógica eurocêntrica apaga e perpetua a morte entre os

indivíduos do território-comunidade, esse é um ponto das múltiplas violências, dentro do espaço escolar e dentro da comunidade periférica. Já o segundo, podemos considerar como consequência e soma, sua relação preexistente de maneira isolada. O território concreto, o perímetro da comunidade periférica limitado, repartido e tomado pela violência, facções, operações policiais, isso apontando uma espécie de limitação da liberdade.

O que vem a ser liberdade? Qual a imagem da liberdade? Como a ideia de liberdade é construída nas periferias? Assim, essas questões podem ser elaboradas com a troca da palavra liberdade pela palavra morte, as duas são atravessadas pelo encarceramento, a liberdade oposto de prisão, encarceramento uma espécie de apagamento/morte (DAVIS, 2009). É diante ao exposto que traçaremos a lógica das mortes que atravessam as vidas de crianças e adolescentes nas periferias, a partir da observação, atividades, rodas de conversa, e imersão em processos pedagógicos em instituições públicas e privadas em Salvador-Ba.

Morte simbólica, conhecimento de si, do seu povo, da sua história, valorização da existência, consciência da potência da presença, primeiro associa-se a colonialidade do ser, que é a existência, quem são as crianças negras e pretas no Brasil, elas existem, qual a importância é dada a fala dessa criança, qual narrativa é produzida por essas crianças e adolescentes? Criança só interessa para a alfabetização? Adolescentes só interessa para produtos tecnológicos de compra? Entretanto, a existência e a liberdade de pretos e negras são rechaçadas desde a exclusão de uma liberdade possível até a batida policial nas periferias.

A escuta de uma criança aos 10 anos narrando a sua primeira batida³² policial na rua onde mora, em plena luz do dia, indo para casa, ou dois adolescentes de 12 anos trazendo em seus corpos a figuração de um “baculejo”³³ dentro da escola. Quando, um adolescente naturaliza a abordagem policial,

³² Nomenclatura popular de “abordagem policial” utilizada por crianças e jovens nas periferias, em roda de conversa numa escola pública.

³³ Nomenclatura popular para revista policial e averiguação se há posse de materiais ilegais, em atividades de Teatro numa escola pública.

naturaliza a maneira facilitada de invasão violenta que atravessam seus corpos a qualquer hora do dia, e em qualquer lugar. Assim, associa-se a colonialidade do ser, corpos-sujeitos expostos a serem tocados, agredidos a qualquer tempo. Isso conversando com jovens das periferias, é perceptível o riso do pânico. *“estou rindo professora, mas é de nervoso. É claro que tenho medo da polícia. Outro dia estava chegando do mercado, os ‘homi’ veio na violência pra cima de mim, se não fosse minha mãe, nem sei qual o rolê eu iria dar na viatura”*. (Relato, adolescente 12 anos). Este relato é um de muitos parecidos, a tentativa do medo de existir. Em casa, na escola, na rua. As maneiras que serão oprimidos, diante ao questionamento sobre si, sua subjetividade, sempre posicionado como “o outro” subalternizado, e ameaçado pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2018; FANON, 2008).

Quando nessa ótica em que o subalterno é sempre exposto como o “outro”, junto essa significação periférica, torna-se silenciado (KILOMBA, 2010), se reproduz o ciclo de dominação e opressão de diversas formas. Na perspectiva proposta por Grada Kilomba em seu livro “Memória da Plantação” quando pauta a máscara no processo de dominação sobre os corpos de sujeitos pela lógica do racismo, uma imagem projetada pela branquitude e esta projeção se perpetua até a contemporaneidade, no cotidiano de jovens e crianças nas periferias.

Então, a colonialidade do *Ser* é apresentada primeiramente pela negação de si, os não-reconhecimentos da existência, os processos identitários rejeitados, os padrões impostos pelas mídias, a lógica da branquitude. “A ‘naturalidade’ com que a violência etnocida e destruidora das forças do colonialismo se faz abater sobre esses povos” (GONZÁLEZ, 1993 p. 71). Dessa forma faz compreender a aversão e o ódio pelos iguais, a segregação, e perpetuação de existência. O que atravessa o subjetivo do sujeito (Eu-corpo para consigo e para com o outro). A lógica de impossibilidade do afeto (BELL HOOKS, 2015). Ao extermínio da Juventude negra.

Como um poder como este pode matar se é verdade que se trata essencialmente de aumentar a vida, de prolongar sua duração, de multiplicar suas possibilidades, de

desviar seus acidentes, ou então de compensar suas deficiências? Como nessas condições, é possível, para um poder político, matar, reclamar a morte, pedir a morte, mandar matar, dar ordem de matar, expor à morte não só seus inimigos, mas mesmos seus próprios cidadãos? Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, como exercer a função da morte, num sistema político centrado no biopoder? É aí creio eu, que intervém o racismo.(...) Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. (FOUCAULT apud FLAUZINA, 2006, p. 99).

A estrutura de morte, aqui como uma morte concreta, do ser, antes da sua culminância pelo maquinário do Estado, é precedida pela colonialidade do *saber*, que se apresenta por via da sabotagem para o conhecimento, a perpetuação da corrida meritocrática e a não-validação das narrativas e falas de si (SPIVAK, 2010; HILL COLLINS, 2018), os epistemicídios e o conhecimento euro-centrado (SANTOS, 1998). Não importa a experiência já adquirida, a escola é um espaço de aprendizagem fixa, enquadrada e não-dialogável, e temos como resultante a evasão escolar (ROLIM, 2017)³⁴, um espaço próximo ao encarceramento de corpo e de conhecimento, não elaborando reexistências (WALSH, 2005). O silenciamento como recurso de opressão (KILOMBA, 2010.).

SEÇÃO III: PRÁXIS, DECOLONIALIDADE E FEMINISMO: PEDAGOGIA E REEXISTÊNCIA

É dessa forma que precisamos descolonizar a práxis como um princípio de subversão, o repensar as circunstâncias do ensinar e aprender, ou como diria Paulo Freire, “aprender-

³⁴ Ver em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40006165>. Reportagem que aborda a relação da evasão escolar com a violência e o acesso ao tráfico de drogas, uma pesquisa do sociólogo Marcos Rolim.

aprender”, compreender que a práxis é propor a não dissociação da prática e da teoria no pressuposto de ato político, isso se faz corroborar e incorporar atitudes de subversão diante a barbárie exposta no cotidiano que se apresenta na escola, e nas convivências de estudantes das periferias.

Pois é o que se trata quando se escreve com a tinta do tempo presente. Os fenômenos do aprender são ditos de diversos modos. Da importância dada às evidências dos testes de desempenho aos sofrimentos psicossociais que atravessam os corpos e mentes de jovens e docentes expostos às malhas da aprendizagem no chão de sala; dos elementos particulares que conseguem extrair no domínio de ensinar seus indivíduos ao apagar mesmo de sua relação com o conhecimento. Neste conjunto difuso, dar significado ao termo “aprendizagem” é, por certo, essencial. (CARNEIRO, 2019, p. 43).

Pensamos assim, a práxis, a essencialidade da aprendizagem sem que ocorra o apagamento e nem o recrudescimento sobre a relação exposta em sala aula diante ao ampliar os horizontes do prático-teórico. É relacionar-se com a atitude pedagógica estabelecendo novas perspectivas antirracista e não-hegemônica, não pactuando com o trauma, compreendendo o conhecimento como espaço e construção de poder subvertendo lógicas de opressão para docentes, crianças e jovens.

Desta forma, a professora participa da lógica de emancipação do ser, sendo personagem principal junto a estudantes do pacto pela justiça e equidade, contrariando às estruturas do racismo e do patriarcado, que são bases fundamentais das novas formas de colonialidade. Com isso, identifica-se que inicialmente é auto-observação sobre o descolonizar-se, proporciona o rever às práxis, reconhecendo que há uma perversidade transversal e está estagnada dentro dos espaços de educação.

A práxis associada ao currículo dentro do processo pedagógico, pode ser pensado como o processo de

descolonização, já que se trata de um espaço de disputa de poder, Nilma Lino Gomes, 2019, revela a que a prática cotidiana se estabelece na luta, entende-se que,

nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que encontra a perspectiva negra da decolonialidade. Ela nos remete ao pensamento emancipatório construídos pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais. Por tanto, falamos de tensões, disputa de práticas e de conhecimento. (GOMES, 2019, p. 227).

É por meio de pequenos ativismos do cotidiano, considerado como às pequenas esperanças se encontram como ponto de ressignificação de existências e novas formas de elaborações epistemológicas. O feminismo sempre esteve disposto a compreender “o pessoal como político”³⁵, pautando o feminismo decolonial negro, em conjunto de lutas na América latina, sempre em discussão sobre as subjetividades para que ocorra a (re)existência e reafirmação de poder, provocando o conhecimento não-eurocentrado e propondo epistemologias que subverta a barbárie, principalmente, do campo da educação.

Com isso, pensar a educação por via subversiva da decolonialidade, elabora no repensar-se enquanto indivíduos, corpos femininos no espaço de poder, e como construção epistemológicas, reafirmando e (re)existindo, é propor que só a presença de nossos corpos já age em conexão contra a ideia que se fixou na história de que nada somos ou podemos ser. Diremos então, “ledo engano!”, só a nossa presença já informa que gênero precisa discutidos em espaço educacionais, mas só isso não basta. Precisamos tornar nossas práticas conscientes e que de certo manter-se vivas, inspiramos possibilidades de encarar a branquitude, hegemônica e colonial/moderna com o ato feminista.

colaborar por um ativismo feminista pedagógico, é expor ao mundo que as vidas importam, e valorizar as existências e a

³⁵ Nancy Fraser (1990).

presença, transcendendo as formas de como é importante o papel que resiste em diversas formas de narrar, em colocar-se no espaço reconhecendo que o opressor é outro, e quase sempre se mostra invisível, isso é um caminho para equidade. (ARGOLO, 2019, s.p.).

Então, compreender que a construção pedagógica antirracista, anti-patriarcal, não-hegemônica, se elabora no cotidiano, em ações que parte de atitudes intrínsecas desde ao saber, ao poder e ao ser, é relutar pelas vidas que importam, está além do aguardo por datas comemorativas pontuais, mas é escolher “os nossos” para fazer parte de uma elaboração conjunta do conhecimento, é revisitar às nossas memórias e reconhecer a liberdade como um fato crucial para que a vida se perpetue de maneira integral. Convém descolonizar pequenos atos de sabotagem e reelaborar agenciamentos diários. O fato de desmontar o dispositivo de dominação como urgência.

4 CONCLUINDO...

O campo da educação deve ser um espaço de práxis consciente para ocupação como forma de reestruturação do verbo ser e estar, expande-se para às formas que foram impostas desde antes do ventre. Aqui, peço licença para concluir na escrita-autonarrativa, poética.

Me fizeram acreditar que nada era, nada podia ser, e que antes de mim nada havia sido feito pelos meus e pelas minhas, mais velhas. Na escola, África era seco, e me apresentaram como país. Demorou tempos para que me reconhecesse negra, filha de uma mulher preta, e com uma ancestralidade materna de orixá como a mais linda sensação que pudesse viver. Me apresentaram um livro com corpos negros em processo humilhado para que eu me envergonhasse de quem lutou para minha existência. Colonizaram o meu imaginário, o meu ser, a forma que eu pudesse saber, colonizaram até a forma que eu me identificava no amor da minha família. Quando criança tentaram inúmeras vezes me apagar, vi a morte dos meus de perto, tão de perto que ocorreu na rua ao lado.

Cresci, me reconheci mulher, negra, filha e Neta de mulheres pretas, e até os dias atuais, olhando para as ladeiras da comunidades periférica e violenta, tento diariamente,

mesmo sendo doloroso, retirar à necrose social que quase se estagnou na minha existência, pele clara, mas os meus traços negros não me deixam esconder, pois eu não quero apagar a minha história, como tentam todos os dias quando adentro uma sala de aula e buscando convencer jovens e crianças que conhecimento é subversão à morte. O feminismo, me ensinou, antes disso as minhas mais-velhas, minha irmã e minha mãe, me ensinaram, que a política que carrego é reafirmar nas ações de (re)existência, e que estar viva é um ato político, e por isso escolho nas miudezas cada ponto que me atravessa, e também, atravessa as crianças e jovens negros, fazendo da nossa sala, espaço de ensinar a aprender-aprender, um quilombo.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Ed. Letramento; Justificado, 2018.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2018.

ARGOLO, Letícia S. Equidade e liberdade: o ativismo pedagógico feminista no processo criativo teatral na escola pública como transgressão às opressões nas relações de gênero. In: JORNADA DE PESQUISA EM ARTES CÊNICAS, 9., 2018, João Pessoa. Anais... João Pessoa: UFPB, 2018. https://issuu.com/liriamorays/docs/anais_pronto_definitivo.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A "ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar. In: CASSIO, F. (Org.). Educação contra Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo, Boitempo, 2019.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. The difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy. Investigaciones Feministas. Ediciones complutense. Jan/Fev. 2017. Disponível em [https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article /download/.../51188](https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/download/.../51188). Acesso em: nov. 2018.

CURIEL, Ochy. "Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde America Latina y el Caribe". In: PRIMER COLOQUIO LATINOAMERICANO SOBRE PRAXIS Y PENSAMIENTO FEMINISTA, Buenos Aires, 2009.

DAVIS, Angela Y.. Democracia e Abolição: Para além do império das prisões e da tortura. Tradução Arthur Neves Teixeira - Rio de Janeiro. DIFEL, 2009.

FANON, Frantz. Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FANON, Frantz. Pele Negra Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLAUZINA, Ana Luíza Pinheiro. Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Pedagogia da libertação em Paulo Freire. 2. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. Revista Isis Internacional, Santiago, v. 9, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: MALDONADO, N. BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HOOKS, bell. Ensinando a Transgredir : A educação como prática da liberdade . Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Vivendo de amor. <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/> Acesso em: 10 ago. 2019.

LUGONES, María. Colonialidad y género. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. Revista Estudos Feministas. v. 22, n.3 p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 10 out. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões. In: MALDONADO, N. BERNARDINO-COSTA, J. GROSFUGUEL, R. (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PARRA, Yolanda. Epistemologías de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión. *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, n. 8, , Rosario: Editorial Acceso Libre, 2013.

PAREDES & GUZMÁN, Julieta, Adriana. El tejido de la rebeldía: Que es el feminismo comunitario? *Comunidad Mujeres Creando Comunidad*. La paz, abril 2014.

QUINJANO, Anibal. Colonialidad, Modernidad/racialidad. *Peru Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-29, 1991.

QUINJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

REIS, Mariana Silva Jardim. “Escolas Sem Partido” e Direito das Mulheres: O obscurantismo procurando vaga na escola. In: SEMINÁRIO MUNDOS E MULHERES & FAZENDO GÊNERO 1: Transformações, conexões, descolamentos & 13ª Women’s World, Florianópolis 2017.

RIBEIRO, Djamila O que é Lugar de fala? *Letramento: Justificado*. Belo Horizonte, 2018.

SEGATO, Rita Laura. Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. *Soc. Estado, Brasília*, v. 29, n. 2, p. 341-371, maio/ago. 2014.

WALSH, Catherine. La educación Intercultural en la Educación. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAR OS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Larise Piccinini
Ângela Della Flora

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute a Educação das Relações Raciais nos Cursos de Licenciatura sob a ótica dos estudos decoloniais. O estudo surgiu a partir do entendimento de que a construção de uma consciência para a educação das relações raciais no ensino superior, especialmente na formação docente faz-se necessária, considerando a potência política que podemos ter com o engajamento dos professores/as no combate ao racismo.

O problema deste estudo é o racismo que é apreendido e estruturado na sociedade brasileira a partir da constituição de subjetividades historicamente estruturadas na ideologia do branqueamento³⁶ que supervaloriza a branquitude³⁷, conforme aponta os estudos de Schucman (2014). O racismo é o condutor indiscutível das desigualdades raciais como já apontaram Hasenbalg (1979), Bento (2009), Ianni (1972), Almeida (2018) conforme já constatado em Piccinini e Della Flora (2019).

Por muito tempo a sociedade brasileira fundamentou as relações entre brancos e negros no “mito da democracia racial” (MUNANGA, 2014; 2019), o que dificultou e dificulta até os dias atuais o seu enfrentamento e combate. A negação do racismo e o silenciamento das discussões sobre as relações raciais reforça a ideia de democracia racial e compromete o entendimento das estruturas sociais que mantém e legitimam o racismo nas nossas relações sociais (SILVA, 2017).

Desta forma o objetivo deste artigo é discutir acerca do racismo e dos elementos que o sustentam até os dias de hoje, para isto, é necessário entender a origem das desigualdades

³⁶ Ver Dávila (2006); Bento (2009).

³⁷ É uma construção ideológica que orientou lugares sociais para brancos e não brancos e legou determinados privilégios materiais e simbólicos aos brancos (SILVA, 2017).

que tem o racismo como condutor principal (ALMEIDA, 2018) hierarquizando as relações entre brancos e negros e invisibilizando os saberes dos povos considerados inferiores, os quais foram colonizados, racializados e desumanizados. O estudo traz, também, algumas reflexões como possibilidades de decolonizar os saberes historicamente construídos, os quais reforçam as desigualdades e as injustiças e impedem que percebamos o mundo a partir do nosso próprio mundo.

Neste estudo utilizamos os estudos decoloniais e suas teorias para refletir sobre as relações de poder e as estratégias de decolonização dos currículos na formação docente. Entendemos que implementar a educação étnico-racial nos cursos de Licenciatura conscientizando os/as acadêmicos/as sobre a importância de discuti-la de forma ética e responsável torna-se desafiador, pois existe a necessidade de ressignificar as concepções pré-definidas de “verdade” questionando os saberes hegemônicos eurocêntricos³⁸ e construindo uma educação antirracista.

2 ESTUDOS DECOLONIAIS E SEU POTENCIAL EPISTÊMICO REFLEXIVO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Os estudos decoloniais trazem reflexões que ressignificam os critérios que definem “a verdade” e a “importância” dada a um determinado saber em detrimento a outros conhecimentos. Para discutirmos sobre o currículo de formação de professores/as trazemos reflexões epistemológicas a partir das discussões de Santos e Meneses (2010) e sua obra “Epistemologias do Sul” a qual reúne diversos autores decoloniais que nos ajudam a questionar a centralidade epistemológica da produção do conhecimento, as consequências da modernidade eurocêntrica e o tratamento hegemônico dos saberes. Nestas discussões, os autores buscam resgatar conhecimentos que foram invisibilizados e também trazem apontamentos para que outras epistemologias possam

³⁸ Eurocentrismo é fundamentado em uma perspectiva de conhecimento que possui raízes na Europa Ocidental muito antiga, mas que a partir do sec. XVII torna-se mundialmente hegemônica (QUIJANO, 2005).

existir e que possam valorizar a diversidade dos saberes existentes no mundo.

Para Santos e Meneses (2010) a estruturação das epistemologias dominantes foi fortemente impactada pelo colonialismo e seu poder político, econômico e militar imposto aos povos dominados/colonizados, que ao serem considerados “subalternos”, seus saberes foram invisibilizados, considerados locais e inferiores. Também, faz uma intervenção epistemológica ao questionar o modo cartesiano de produção da ciência que coisifica, objetifica o “outro”, a “natureza” e os saberes que foram ocultados.

Ballestrin (2013) explica que os estudos pós-coloniais se constituíram a partir de diversas áreas do conhecimento, as quais partilham de teorias relacionadas às teorizações sobre as relações de poder que continuam atuando na vida social, nas dimensões epistêmica, política, cultural e econômica das relações sociais mesmo após a chamada descolonização do terceiro mundo. Fundamentada em Costa (2006), a autora esclarece que o pós-colonialismo tem a perspectiva crítica das epistemologias dominantes da modernidade, defende a desconstrução dos essencialismos e o “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos” (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

Os intelectuais Franz Fanon, Homi Bhabha, Alberto Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Spivak são considerados autores precursores do pensamento pós-colonial, sendo considerados como clássicos “a tríade francesa” Franz Fanon, Aimé Césaire e Alberto Memmi, embora considerar “clássicos” no pensamento Pós-colonial seja questionável conforme explica Ballestrin (2013), pois este pensamento intercedeu/intercede pelo colonizado e tenta a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade.

Na década de 1990 surge um grupo Modernidade/Colonialidade composto por alguns intelectuais como Boaventura Souza Santos (Portugal), Catherine Walsh (EUA), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Walter Mignolo (Argentina), Ramón Grosfoguel (Porto Rico), Aníbal Quijano (Peru), entre outros, o grupo foi se estruturando por meio de “vários seminários, diálogos paralelos e publicações” (BALLESTRIN, 2013, p. 97). Um dos conceitos chave nas discussões do grupo foi o conceito de Colonialidade primeiramente citado por Quijano (1989) o qual exprime que

mesmo com o fim do colonialismo as relações de colonialidade nas esferas econômica e política continuaram por meio de representações hierárquicas na construção de significados sociais, ou seja, “a continuidade das formas coloniais de dominação” produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do capitalismo moderno/colonial (GROSFOGUEL, 2008, p.126 apud BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Para Mignolo (2010) a colonialidade do poder tem uma estrutura complexa e controla a economia, a autoridade, a natureza e os recursos naturais, o gênero e a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento. O grupo traz apontamentos para pensar a colonialidade e como ela se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. A partir do conceito de colonialismo podemos refletir sobre o conceito de raça e do racismo como condutor imperativo das desigualdades raciais e que estrutura as hierarquias construídas no imaginário social.

Desta forma, este estudo opta pelo pensamento decolonial como concepção epistemológica, pois os teóricos acima mencionados nos ajudam a tensionar possibilidades epistemológicas críticas ao paradigma epistemológico eurocêntrico da modernidade, o qual produziu uma verdade que hierarquizou os saberes no mundo ocidental “naturalizando” um imaginário social, cultural, científico dominante. Assim, nos interessa a discussão da colonialidade na estrutura do poder/ saber já que, propomos a educação das relações raciais como forma de repensar o currículo de formação docente, pois entendemos que existe a necessidade de decolonizá-los, compreendendo a necessidade da construção de saberes que percebam o mundo como espaço em que saberes/verdades outras possam coexistir.

3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAR OS SABERES

Este estudo propõe a Educação das Relações Raciais para decolonização do currículo de formação de professores e professoras. Entendemos que os desafios para o estudo e desenvolvimento do currículo e suas reformas se apresentam em contextos históricos de lutas (GESSER, 2014). Interessa-nos

pensar uma prática educativa que surge de uma teorização que se materializa a partir das lutas pela transformação social, política e cultural, capazes de "mobilizar tudo o que podemos encontrar em termos de recursos intelectuais para entender o que é que continua a fazer as vidas em que vivemos e as sociedades em que vivemos profundamente anti-humanos" (HALL, 1992. p.17, apud WALSH, 2013, p. 23). Ou seja, o currículo precisa enfatizar pressupostos de uma formação humana que capacite os/as professores/as para uma prática pedagógica que dialogue com as diferenças de diferentes contextos, que os prepare para uma sensibilidade política que se indigne com as desigualdades e que se engaje na luta antirracista.

Neste contexto, sabemos que a implantação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena", manifesta-se a partir de um contexto histórico de lutas dos movimentos negros contra o racismo e preconceitos sociais enraizados na sociedade, e de resistências contra a dominação dos povos originários, suas histórias e culturas (PAIM, 2016). Estas ações de resistência contra o racismo e por políticas públicas que reduzam as desigualdades entre negros e brancos³⁹, foram fundamentais para alguns avanços como, por exemplo, a criação de políticas públicas de ações afirmativas, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, a promulgação da Lei Federal 10.639/03, e a inclusão do dia Nacional da Consciência Negra no calendário nacional. Em 2004 as Instituições de Ensino Superior, em especial as que ofertam Licenciaturas e formação continuada de professores, ficam obrigadas a incluir conhecimentos sobre a cultura afro-

³⁹ Negros e negras embora representem a maioria da população brasileira (54%), sofrem com grandes desvantagens nas oportunidades no mercado de trabalho e nas diferenças salariais - ganham 59% dos rendimentos dos brancos (IBGE, 2016); representam 70% da população que vive na extrema pobreza; representa maior percentual de analfabetismo - 11% negros, 5% brancos (PNAD, 2016); representam maior riscos de morte e vulnerabilidade de violência entre jovens segundo dados apresentados pelo IVJ-Violência e Desigualdade Racial (BRASIL, 2017); representam 61% da população encarcerada (DEPEN, 2014).

brasileira e a garantia da educação étnico racial nos currículos como requisito legal⁴⁰ conforme prevê a Resolução N° 1 de 17 de junho de 2004 e o parecer CNE/CP 3/2004.

Embora estejamos completando 16 anos da aprovação da lei nos interessa compreender como a educação das relações étnico-raciais vem ocupando espaço nos cursos de formação de professores/as. Entendemos que é preciso ir além da ideia de obrigatoriedade, mas compreender a importância desse debate estar inserido no cotidiano da formação do professor/a, como também, no “chão da escola” como forma de desestruturar as relações de poder/saber fundamentados numa concepção colonialista historicamente construída. É preciso pensar o currículo para além de normatizar documentos legais, ele tem potencial de materializar concepções e ações políticas na construção de saberes e percepções de mundo que se concretizam em “planejamento para a execução, vivenciados e reconstruídos nos diferentes espaços e por múltiplos sujeitos do contexto educacional” (LOPES, 2011 apud PASSOS, 2016, p.15).

Desta forma, entendemos que não basta cumprir os requisitos legais incluindo conteúdos relacionados ao tema, incluir “o outro” de forma burocratizada sem percebê-lo como sujeito (SKLIAR, 2002). Compreendemos que é necessário repensar as relações raciais, sociais e pedagógicas, as metodologias e os espaços de construção dos saberes, a ampliação das perspectivas de estudos devem permitir que “as dimensões históricas, sociais, antropológicas contribuam para a população negra se reconhecer e ser reconhecida na cultura nacional” conforme esclarece Passos (2014, p. 184).

Para Gomes (2018, p. 235) será possível decolonizar os saberes e os currículos quando “descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma

⁴⁰ Requisito legal exigido aos cursos de graduação que busca orientar, planejar, executar e avaliar as ações desenvolvidas para uma Educação das Relações Étnico-raciais na formação do profissional, em especial aos cursos de licenciatura. Ela surge como uma das estratégias capazes de ressignificar os conhecimentos existentes acerca das relações étnico-raciais, incluindo conteúdos e disciplinas curriculares relacionados ao tema, promovendo diversas atividades acadêmicas para discussões sobre a temática como palestras, encontros e seminários, fomentando pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas relacionadas à temática (BRASIL, 2009).

como os produzem". A autora destaca a importância da democratização do acesso ao ensino superior e da universalização da educação básica como forma de dar espaço aos sujeitos que antes eram invisibilizados como sujeitos de "seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias" (GOMES, 2012, p.99). Para a autora é importante a presença dos próprios sujeitos como protagonistas que vão questionar os currículos colonizados e colonizadores e propor formas emancipatórias.

As alterações nos currículos proposta por essa legislação possibilita uma ruptura epistemológica e curricular abrindo caminho para uma educação antirracista, na medida em que rompe com o silenciamento sobre o racismo e abre um diálogo intercultural sobre os afro-brasileiros e sua cultura (GOMES, 2012). A autora destaca o protagonismo e a existência emancipatória do "outro" neste diálogo intercultural, ou seja, como "sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala" (GOMES, 2012, p. 105). A autora também atenta para a presença não idealizada, mas real do "outro" no contexto escolar, presença esta que promove conflitos e tensões, mas é o que materializa de forma real as diferentes culturas e os diferentes sujeitos, os quais tem o direito de se expressar e de "dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade" (ibidem), o que a autora considera o verdadeiro "reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros" (ibidem).

Numa perspectiva pós e decolonial, é necessário que nós professoras e professores reconheçamos que os conteúdos e os currículos escolares em todos os níveis educacionais reproduzem discursos de poder, sua estrutura ainda é marcada pelos ideais eurocêtricos. Porque é a partir dessa estrutura curricular que operam a branquitude, o racismo estrutural, a colonialidade em todas as suas dimensões.

Grosfoguel (2013) analisa que a universidade ocidental está estruturada em privilégios epistêmicos do homem branco, os quais estruturam um sistema que reconhece apenas uma determinada concepção de conhecimento pautado no sexismo e no eurocentrismo, interditando outras formas de conhecimento, o que o autor define como

genocídio/epistemicídio. Este autor identifica quatro genocídios/ epistemicídios ao longo do século XVI que marcam até hoje a escolha pelos privilégios em questão e produzir uma estrutura de ensino marcadamente colonizada: i) contra as populações de origens judias e muçulmanas; ii) contra os povos indígenas na colonização das Américas, iii) contra os africanos escravizados nas Américas; iv) contra as mulheres que foram queimadas vivas e acusadas de praticarem feitiçarias no continente europeu (GROSFOGUEL, 2013, p. 55).

Contudo, Grosfoguel propõe algumas estratégias ao enfrentamento do epistemicídio visando a descolonização das universidades. Entre elas aponta as seguintes:

1. reconocer el provincianismo y el racismo/sexismo epistémico que constituyen estructuras epistemicidas fundacionales como resultado de los proyectos genocidas/epistemicidas coloniales/patriarcales del siglo XVI.
2. romper con el uni-versalismo donde uno (uni) define para todos; en este caso, el uno es la epistemología del hombre occidental.
3. llevar la diversidad epistémica al canon de pensamiento para crear un pliriverso de significados y conceptos, donde la conversación inter-epistémica entre muchas tradiciones epistémicas produzca nuevas redefiniciones de antiguos conceptos e invente nuevos conceptos pluriversales donde "todos definamos para todos" (pluri-verso) en lugar de "uno para todos" (uni-verso) (GROSFOGUEL, 2013, p. 55).

Outro aspecto que entendemos como pertinente como possibilidade de decolonizar os currículos são as discussões sobre a branquitude a partir dos estudos críticos da branquitude os quais trazem perspectivas críticas relacionadas aos privilégios brancos, colaboram com os estudos sobre as relações raciais, desvelam o racismo nestas relações e refletem sobre o papel do/a branco/a na manutenção da estrutura racista ainda presente na nossa sociedade.

A partir de nossas experiências como professoras do

Ensino Superior afirmamos a relevância de reconhecer que a sala de aula é um campo em disputa, onde nada está dado a priori, é um espaço onde vigoram correlações de forças. Por isso, faz-se necessário, na constituição e construção das aulas, que o estudante branco tome consciência de que uma sociedade racista opera a partir da superioridade racial e dos privilégios da pessoa branca. Nosso intuito é provocar o deslocamento de professores/as e do/da estudante branco/branca, que ele, ciente de seus privilégios e, de seu racismo, passe a ocupar o lugar de pessoa antirracista engajado nessa luta. Nesse mesmo movimento dialógico de desconstrução, de deslocamentos é imprescindível que o/a estudante negro/negra também se reconheça nessa luta e nos conteúdos e currículos. Por isso é importante a presença de intelectuais negros e negras, por exemplo, em textos, pesquisas que embasam e fundamentam as aulas no enfrentamento e desconstrução da ideologia racista que delegou historicamente ao sujeito negro o lugar de “desprovido de capacidade mental, intelectual”. Ou seja, a imagem social construída do negro enquanto intelectual foi negativa ao longo da história brasileira.

Neste sentido, para a materialização da educação antirracista é preciso um deslocamento da branquitude para alcançar um novo lugar: o do Letramento Racial conforme esclarece Twine (2006, *apud* SCHUCMAN, 2014, p. 172) é necessário:

(1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são apreendidas e um resultado das práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade; (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade.

Portanto, constatamos que uma consciência para as relações raciais na formação docente, especialmente com os/as estudantes brancos/brancas é necessária, considerando a potência política que podemos ter com o engajamento deles como futuros professores/as no combate ao racismo. Para isso, é preciso que estes estudantes se percebam como portadores de privilégios materiais e simbólicos, questionem e desconstruam a sua branquitude integrando-se a uma educação antirracista. Para que desta forma possa compreender a estrutura racista da sociedade e ocupar o lugar de enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas rompendo com o silêncio que permite a manutenção do racismo entre nós.

Carneiro (2005, p.96) aponta o epistemicídio como um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder que opera na destituição da racionalidade, da cultura e civilização do “outro”. Para tanto, a promoção de deslocamentos epistêmicos e políticos de professores/as, sobretudo no processo de sua formação, é também promover a *Desobediência Epistêmica* MIGNOLO (2008, p.287): “Toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexual patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu a educação das relações raciais e suas possibilidades de decolonizar os currículos de formação em licenciatura, destacando o pensamento decolonial como mudança epistemológica crítica diante da epistemologia eurocêntrica da modernidade que hierarquizou os saberes no mundo ocidental, como, também uma mudança de atitude política no que se refere às discussões sobre as desigualdades raciais. Compreendemos que a educação das relações raciais deve superar o cumprimento da lei, defendermos a sua existência e execução na formação de professores/as e inserida organicamente na escola para além da cultura das datas comemorativas, que muitas vezes trata de maneira pontual conteúdos e/ou saberes tão caros à sociedade brasileira.

Percebemos o desafio de decolonizar os saberes na educação e que o caminho a seguir é grande e tortuoso para a educação das relações raciais. Contudo, defendemos que o

espaço acadêmico se constitui em espaço privilegiado na construção de estratégias para o enfrentamento de todas as formas de violências produzidas pelo racismo. Reconhecemos este espaço/tempo como potente para (re) significar, e produzir novos saberes, como, também, deve trazer as discussões sobre as desigualdades raciais desestruturando pensamentos enraizados em uma hegemonia epistemológica eurocêntrica que sustenta a invisibilidade dos saberes outros e estruturam o racismo na sociedade brasileira, perdurando uma cultura que coloniza os saberes e nos deixa de herança as desigualdades e as injustiças sociais fruto do colonialismo e de seu epistemicídio Grosfoguel (2013).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 jun. 2017.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M.A.S. (Org). Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº1 de 17 de junho de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 17 de Julho de 2015. Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12.

CARNEIRO, Aparecida Soeli. A Construção do Outro Como Não-Ser Como Fundamento do Ser. Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo.

GROSGOUEL, R. Racismo/Sexismo Epistêmico, Universidades Occidentalizadas Y Los Cuatro Genocídios/Epistemicidios Del Largo Siglo XVI. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 19, p. 31-58, julio-diciembre 2013.

CESSER, Verônica; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

HASENBALG, C. A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IANNI, O. Raças e classes no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. In: *Cadernos de letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n°. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina:Ediciones del signo, 2010.

MULLER, Tania M. P; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. 1º ed. – Curitiba: Apris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista com Kabengele Munanga professor In: *África e suas Diásporas, artigos e reflexões*. Geledés Instituto da Mulher Negra. São Paulo, 13 de maio de 2017.

PAIM, Elison. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como descolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. *Poesis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 8, n.13, 2014.

QUIJANO, A. La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

SKLIAR Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo, Hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, Priscila Elisabete. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, Tania M. P; CARDOSO, Lourenço (coord.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. 1º ed. – Curitiba: Apris, 2017.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS

Dilmar Luiz Lopes
Luciane de Oliveira Machado

1 INTRODUÇÃO

A partir dos sentidos/práticas docentes estabelece um modo de exercer a temática da Educação das relações étnico-raciais (ERER) no ensino superior via inserção na grade curricular do curso de Pedagogia/Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em que medida o processo de formação necessita contemplar as dimensões da diferença e diversidade? Porque a reparação no campo da educação e do currículo escolar? Trata-se do reconhecimento de que, ao mesmo tempo em que pessoas negras tiveram o acesso à educação formal negado, foram protagonistas e reivindicaram o direito ao mesmo, sendo as Leis 10.639/03 e 11.645/08 o resultado contundente desse processo histórico de lutas e resistência. Outro importante argumento centra-se no direito que todos nós, brasileiras e brasileiros temos, de saber acerca das histórias e culturas dos povos africanos, afro-brasileiros, indígenas que construíram diversos valores civilizatórios.

E a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação antirracista nas escolas, universidades. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Para Pereira (2008), o contexto da criação de um marco regulatório expressa um debate social amplificado e o empenho da sociedade civil com a construção de uma sociedade justa, não racista e consciente das dimensões sociais em curso. O que essas leis apontam para o cenário da educação contemporânea é a importância da história e culturas afro-brasileiras, indígenas e a orientação para determinados

conteúdos programáticos e formas de abordagem no currículo, dando visibilidade a estes sujeitos.

2 METODOLOGIA

O modo de construção da disciplina ERER no curso de Pedagogia da UFRGS se fez por meio de reuniões com alguns professores que pesquisam a temática, sendo assumido pelos Departamentos de Ensino, Currículo e da Educação Básica. A forma inspiradora se fez pelo círculo de cultura que emerge como uma proposta metodológica na década de 60 em oposição a educação bancária (FREIRE, 1990), e pela afirmação da educação libertadora. As pessoas ao redor de uma “roda de conversa” em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. (...) um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir junto o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende (DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2016, p.81). E também para que estudantes e professores fossem problematizando os conflitos raciais, estabelecendo desafios teóricos e visualizando práticas pedagógicas antirracistas.

3 ALGUNS APORTES TEÓRICOS

Partindo da discussão de raça e gênero como um processo de construção interseccional que está intimamente ligada ao lugar que o sujeito ocupa na sociedade, reproduzem desigualdades educacionais. Tivemos como objetivo central entender o lugar de enunciação da Educação antirracista na produção de conhecimentos emancipadores na perspectiva da igualdade racial.

O racismo como uma política de Estado que operou de modo a hierarquizar as diferenças raciais e com isto, o acesso a bens e serviços.

Logo, o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano. A justaposição, ou melhor, o funcionamento, através do biopoder do velho poder

soberano do direito. (FOUCAULT, 2005, p. 309).

As assimetrias raciais têm implicações tanto para negros como para brancos. Visto que, os brancos brasileiros herdaram os privilégios da cor, o poder e a opressão. E os negros, indígenas foram submetidos a diversas formas de segregação devido a colonização que cria um ordenamento jurídico que impede o acesso da população negra aos equipamentos do estado, tais como terra, trabalho, saúde e educação.

Portanto, ambos estão implicados no modo de desenvolvimento das políticas raciais das instituições do Estado brasileiro. Bem como na ação de uma política antirracista que é responsabilidade de todo cidadão que acredita na igualdade e luta pela emancipação dos povos.

Na universidade pública a partir de 2003 foram desenvolvidas diversas ações afirmativas com o objetivo de promover o acesso de estudantes negros, indígenas e de escolas públicas na direção da equidade racial.

O percentual de pretos e pardos que concluíram a graduação cresceu de 2,2% em 2000, para 9,3% em 2017. Embora, a população negra atinge 9,5% dos graduandos, os brancos representam 22% deste universo.

Mesmo com dificuldades houve uma inversão no acesso ao Ensino Superior público que demonstra que 60% dos seus estudantes são da classe C, D e E, dentre este 15% são negros. Cabe salientar que as ações afirmativas muito contribuíram para que elevasse os percentuais apresentados, a aplicabilidade da Lei 12.711/2012 e a Portaria Normativa nº 4 de 6 de abril de 2018, traçam um movimento de reparação histórica e social do Brasil com os afro-brasileiros e indígenas. A Portaria Normativa nº 4 de 6 de 2018 seguida por universidades e institutos federais, regulamenta o processo de heteroidentificação de candidatos pretos, pardos e indígenas (PPI) com objetivo de fortalecer as ações afirmativas e tentar coibir possíveis fraudes/desacordo na declaração (Dias,2018) no processo de cotas raciais.

Destaca-se que o positivado na portaria de 2016 para uma compreensão sociológica do que é pessoa negra para as cotas raciais já fora apontado, em outras palavras, mas com

o mesmo direcionamento, pelo então MNCDR hoje, MNU(Movimento Negro Unificado) na sua Carta de Princípios no já longínquo ano de 1978: “Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça”[...] (DIAS, 2018, p.149).

Tendo como referências os dados apresentados acima e as ações afirmativas, se constituem como um movimento de descolonização epistemológica, onde outros atores sociais trazem consigo leituras de mundo, a ancestralidade e a diversidade epistemológica para a universidade. Diante disso em que medida a universidade está se preparando para receber estas populações? Que contribuições provocam suas permanências na universidade? Que desafios pedagógicos?

Nesta perspectiva Grada Kilomba (2019) problematiza o modo de produzir ciência nas universidades: quem é autorizado a produzir conhecimentos? E quem não é? Quem habita a academia? Quem está às margens? E, finalmente, quem pode falar? Essas questões precisam ser feitas porque a universidade não se constitui como um espaço neutro. É um lugar da branquitude, onde o privilégio de falar tem sido cotidianamente negado as culturas negras, indígenas.

Ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Uma espécie de epistemicídio (Boaventura, 2017) do conhecimento. Ao lado de uma semântica racista que tem negado estes saberes que estão submersos numa visão hegemônica de ciências.

O nosso desafio é uma tentativa de descolonizar o pensamento, construir abordagens epistêmicas sul (SANTOS, 2010), que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos colonizados. No sentido de valorizar os saberes que resistiram com êxito a dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimento e práticas. Numa perspectiva emancipatória nas relações entre as experiências sociais, a produção teórica e processos de formação humana.

Então gostaria de situar algumas formulações intelectuais que de alguma forma se alinham e reconstruem suas possibilidades enunciativas desses lugares. É possível enunciar de um espaço que tem sido sistematicamente silenciado? É possível desenvolver uma proposta de educação que aborde as diversas cultura, as concepções de conhecimento, produção, interpretação e representação de saberes locais e acadêmicos; as condições ético-políticas para realização de diálogos interculturais, raça, racismo, branquitude nestes territórios.

Essas formas de conhecimentos que vem das (comunidades negras, indígenas) persistem, estão encarnadas em práticas e formas de organização de sociedades. Há todo um conjunto de povos que foram colonizados, persistem em ser, apesar de toda opressão. É possível pensar outros lugares de construção do conhecimento, na produção epistêmica e possam dialogar com a academia a partir de outras referências?

Essa persistência de conhecimentos hegemônicos coloca sob suspeita uma imensa massa de tradições humanas, visões de mundo, diversidade de saberes que configuram lugares como uma crítica da modernidade. E como esta forma de pensamento pode se encarnar em pesquisas concretas para desestabilizar esta modernidade violenta?

É nesta esteira que gostaria de experimentar uma leitura e análise de processos e contrastes destes territórios. Qual a ética comunitária que emana destas comunidades? Por exemplo, o bem viver com outras formas de éticas fazem parte destas culturas. Portanto, existe um manancial de experimentações e possibilidades de vida em oposição a lógica capitalista na organização da vida produtiva. É pensar pela lógica destes povos que apesar do capitalismo estão reagindo ao sistema, mas insistem em ser. A dimensão ontológica, eles são perpassados por uma ética e modo de vida, formas de construção das relações que configuram outros mundos que vem sendo sistematicamente atacados. O que emerge a partir do currículo do curso é este campo de investigação, é pensar, articular, recompor campos de análises em torno dos embates que estão eclodindo em relação a educação, reconhecimento e territórios. A nossa possibilidade é pensar outros horizontes epistêmicos.

No movimento de pensar esta dimensão epistêmica no sentido de forjar um lugar de enunciação. De dizer a sua palavra

e fazer ensino, pesquisa, extensão em/com um espaço colonizado/silenciado. Na experimentação de saberes de um conjunto de povos cujas formas de pensar, organizar foram tomadas como lugares do não conhecimento, pois se tratava somente de crenças. Quando se mapeia os processos de silenciamento, e as disputas na geopolítica global e as dinâmicas locais emerge uma segunda dimensão. Visto que, processos de intervenção epistêmica que tem a ver com as práticas recorrentes de desqualificação dos saberes, se fizeram na esteira da racialização. Nos processos de invenção de raças que se produziu os outros do ocidente. Ou seja, o racismo como uma política de estado. E a raça como um processo de construção social que está intimamente ligada ao lugar social/cor que o sujeito ocupa na sociedade.

Deste ponto de vista, a EREER ajuda a entender a análise do plano de desenvolvimento social numa dimensão territorial, política da sociedade e conhecimentos tradicionais. Estamos pensando em formas de conhecimentos que se estruturam num tempo/espço diferente. Por exemplo, a questão ambiental da Amazônia está em disputa sob duas lógicas: uma do agronegócio que ateia fogo para comercializar, vender e destruir. E a dimensão indígena que tem a floresta como um direito humano fundamental para a vida na terra. E nós estamos implicados nestas relações. Como pensar e viver com estas outras temporalidades? Isto implica num deslocamento ontológico, outras configurações de mundo que não está presente somente agora. Então qual é a forma correta de estar no tempo? Não existe, pois depende do mundo que você está, o entendimento deste passado que eclode no presente pela fala de um indígena, quilombola ancestral.

O que está em jogo é a forma de coexistir no mundo, de se afirmar com sua identidade silenciada. O desafio é inventar outro lugar de enunciação, pensar a partir de outras bases, pessoas que produziram pensamentos nas crises, visto que seus povos estavam na eminência de serem liquidados. É o pensamento no limite, o que se está em jogo não é ignorar o que já foi feito enquanto ciência no ocidente. Olhar para estas referências teóricas com e não sobre estes lugares. A partir deste outro arquivo, sob uma ruptura ontológica, não existe um único mundo, mas pluralidades. É preciso produzir ciência sob os limites da urgência. Sob a urgência de pensar a barbárie, nas bordas de uma sociedade obscurantista.

Os processos de mapeamento destas práticas, o autografar representam um ressoar dos acontecimentos, no campo de ensino e pesquisa. É uma possibilidade de reconfigurar movimentos sociais que não se coadunam com o modelo de estado nação, racista, patriarcalista, patrimonialista e capitalista.

4 ALGUNS RESULTADOS E DESAFIOS

A proposta da EREER repercute na construção de uma sociedade plural e nos desafia elaborar uma educação da diversidade na Universidade. Foi possível e necessário implementar algumas ações antirracistas nas escolas e universidades, a partir de práticas que já acontecem pelo envolvimento de professoras que trabalham com a EREER nos espaços da UFRGS bem como, de outros cursos que passaram a oferecer a disciplina. Vale também salientar que os estudantes reconhecem a importância da disciplina no curso visto que a temática ainda é pouco pesquisada na universidade. Outro aspecto relevante foram os estudos teóricos, legislações que ajudam na formação para diversidade e para futura prática profissional do pedagogo. E o curso de Pedagogia ao assumir a EREER no seu currículo está desenvolvendo práticas inovadoras no reconhecimento a igualdade sem que a diferença nos exclua, na dignidade humana, na pluralidade racial dos estudantes de qualquer nível de ensino. O que fica como desafio é pensar a Educação das Relações Étnico-raciais para além do currículo, aprofundar o estudo de práticas pedagógicas em espaços escolares, produção de materiais didáticos e elaboração de concursos específicos na área de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2009.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. MEC/CNE/CEB. Brasília, DF, 2012.

DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares. Heteroidentificação e Cotas Raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Livro eletrônico. Canoas: IFRS, 2018.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1990.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano. São Paulo, Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. As formas Africanas de Auto-inscrição. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, n. 1, 2001, p. 171- 209.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de História no imediato contexto pós-lei 10.639. Revista Estudos Histórico, v. 21, n. 41, p. 21-43, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

ARTE-EDUCAÇÃO DESCOLONIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ARTE PARA UM TRABALHO DOCENTE MEDIADOR⁴¹

Marcos Antônio Bessa-Oliveira

1 INTRODUÇÃO – MEDIAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO

No dia em que as universidades públicas ou privadas gerirem a descolonização pedagógica, será porque os processos de descolonização que percebemos na sociedade política já contribuíram para uma mudança radical e para a dissolução da matriz colonial de poder. (MIGNOLO apud LORCA, 2014, p. 2).

A pergunta principal que norteia as reflexões neste texto é: como a arte pode ser geradora de conhecimentos a partir da própria arte? Não estou propondo que tomemos da arte como uma “coisa” distinta ou distante de tudo e de toda realidade. Como se a arte fosse uma espécie de “ser” inanimado ou mesmo animado. Igualmente, embora vá, em alguns momentos, parecer que sim – apesar de achar que se necessita fazê-lo – não vou propor a arte como um fazer ou uma disciplina superior aos demais fazeres e conhecimentos disciplinares presentes nas escolas e universidades de modo geral. Afinal, não foi o saber disciplinar moderno quem salvou os saberes outros. Outra questão que não poderá parecer que minha reflexão privilegia é que me valho único e exclusivamente de padrão (modelo), de linguagem artística específica (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, pensando nas linguagens oficiais institucionalizadas), ou em artista especial ou mesmo de elementos formais para propor esta como uma reflexão para a Formação de Professores de Arte que desenvolvam um

⁴¹ Trabalho vinculado ao Projeto “Arte, Cultura e História da Arte Latinas na *Frontera*: “paisagens”, silêncios e apagamentos em cena nas “práticas culturais” Sul-mato-grossenses” de Pós-Doutoramento em desenvolvimento na FAALC/UFMS.

Trabalho Docente mediador de saberes como conhecimentos com, através e pela arte.

Essas reflexões também não são teorizações acerca de teóricos e teorias migrantes ou migradas para o contexto do qual falo, Mato Grosso do Sul, Brasil, América Latina – para construir uma metodologia melhor de ensinar arte que deve reverberar por esses contextos diversos reproduzindo conhecimentos, culturas e artes de lugares longínquos –, mas emerge como um pensamento outro que ocupa a exterioridade do pensamento moderno edificado no século XVI. Logo, minha discussão ocupa *lócus* enunciativo que, além de grafar-se literalmente na fronteira – Brasil/Paraguai/Bolívia –, ainda está sob a mesma égide *geo, ego e teológica* de construção do pensamento ocidental para a produção de conhecimentos, para a construção do conceito de raça e do mesmo modo para o fortalecimento cada vez mais de determinada classe. Assim, estarei aqui propondo uma construção de conhecimento que não se inscreve nas referências teóricas citadas como aportes teóricos, mas, pelo contrário, estou articulando epistemologicamente um conhecimento, ou uma forma *outra* de produzir conhecimento que está se erigindo por meio desse *lócus* enunciativo como maneira de reflexão para construção de uma mediação de saberes que ocorre a partir da exterioridade dessa especificidade *biogeográfica*. Logo, descolonialidade aqui não “é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer” (MIGNOLO, 2017, p. 31).

Assim, estas reflexões transversalizarão à pergunta primeira levando em consideração a Arte como disciplina nas escolas ou universidades para além dos conteúdos de História da Arte ocidental nas respectivas linguagens. Do mesmo modo as reflexões não estarão concentradas em usar da arte e seu suposto “colorido” – como se a arte não tratasse de desgraças humanas também – para compor disciplinas como a História (que usa da progressão temporal para ilustrar fatos), a Biologia (que a arte serve à ciência porque dá vazão e visão aos órgãos internos do corpo humano a partir da ilustração de forma e conteúdo daqueles), para a Matemática (que usa dos elementos gráficos, muitas vezes realizados sem arte alguma, mimeografados e/ou xerocopiados), para compor seus conjuntos numéricos e mais nada. E, por último, mas ainda muito pior, é o uso que as escolas e universidades ainda fazem

da Arte para ressaltar uma produção artístico-cultural em detrimento de muitas outras. Neste último caso, reforçando os usos da arte pela História (cronológica), Geografia (lugares privilegiados), na Língua Portuguesa da superioridade da escrita sobre a imagem, da Biologia e demais disciplinas. Reforçando sempre como maior e melhor uma técnica de produzir arte, de ensinar, de pesquisar arte e de trabalhar com, através e pela arte.

A fim de dar vazão àquela pergunta, ainda que compreenda que será impossível sanar a questão na sua totalidade, afinal vou tratar da arte nas suas *diversidades* de saberes e fazeres, bem como a partir de pedagogias como multiplicidades de práticas de construções de conhecimentos (BESSA-OLIVEIRA, 2019, texto no prelo), quero propor esta articulação como prática de arte-educação descolonial para a formação de professores de Arte – que são para mim artistas-professores-pesquisares (BESSA-OLIVEIRA, 2016) – capazes de desenvolver um trabalho docente mediador entre diferentes conteúdos de arte (disciplinar ou não), estudantes (dispostos e aos indispostos corpos aos saberes alheios) e escolas ou universidades, bem como de espaços formais e não-formais que constroem conhecimentos desconhecidos pela ciência.

Penso aqui em professores em formação, para atuação nas escolas (os universitários graduandos ainda nos diferentes cursos de licenciaturas) e naqueles que futuramente também possam atuar no ensino universitário (professores em estágio de pós-graduação: especialização, mestrado e de doutorado) e até mesmo penso para articular essas coisas em “formação de professor” e no “trabalho docente” para os atuantes professores de universidades que compreendam o conhecimento, ou melhor, a Educação para além de um ato “castrador” de educar disciplinar à quem supostamente não tem aquela educação qualificada na escrita, na leitura e/ou no domínio do conteúdo transferido pelo professor como sabedor soberano. Logo, essas reflexões vão se articular para responder à questão evidenciando que a arte pode ser geradora de conhecimentos a partir da própria arte se esse conhecimento da arte for mediado por meio de um “Arte-mediador” (SANTOS;

BESSA-OLIVEIRA, 2018)⁴² com formação e informação e disponibilidade para desenvolver um trabalho docente compreendido na própria arte como um dos *saberes em diálogo* (SANTOS, 2010) dos conhecimentos disciplinares presentes nas escolas e nas universidades.

Para compor esta articulação, já como arte-mediação e educação descolonial, haja vista que não tem no presente nada pronto, me valho do pensamento descolonial *biogeográfico* fronteiriço (BESSA-OLIVEIRA, 2017) – que emerge dos Estudos de Culturas (BESSA-OLIVEIRA, 2019a) – em constante transladação com diferentes saberes e conhecimentos (disciplinares ou não-disciplinares) em evidência nos e dos próprios corpos dos professores, estudantes e instituições de ensino e aprendizagens da história e na atualidade. Para a construção da reflexão, além de vários autores hoje catedráticos nas escolas e universidades acerca do ensino de Arte no Brasil – especialmente daqueles que defendem a autonomia das culturas como geradoras de saberes a partir de sua própria arte, cultura e conhecimentos empíricos – me valho ainda do pensamento descolonial latino-americano, brasileiro e local (Mato Grosso do Sul), erigidos de dentro das fronteiras impostas pelo pensamento moderno, ainda hoje, em muitos casos, desconhecidos e desconsiderados pelo saber disciplinar instalado nas escolas e universidades brasileiras, por exemplo, mas não unicamente.

Quero, a partir desses autores, edificar um conhecimento da condição de fronteira como lugar de exterioridade aos processos de homogeneização dos projetos moderno e pós-moderno de produção de conhecimento, arte, cultura e de corpos em atuação nas sociedades. Desse lugar como lócus enunciativo epistemológico não me interessam rótulos acadêmico-disciplinares que mantém e continuam construindo binarismos, mesmo com boa vontade, para reconhecer uns e outros não: popular *versus* erudito; histórico *versus* não histórico; centros *versus* periferias, entre outros que mantém os pensamentos que privilegiam as situações de diferentes culturas do que as condições de diferenças culturais (MOREIRA; CANDAU, 2013), ou colônias que os lugares, sujeitos e

⁴² Este conceito de Arte-mediador está sendo desenvolvido na dissertação de mestrado no PROFEDUC – UEMS-UUCG – da acadêmica Kelly Queiroz minha orientanda.

conhecimentos têm. Quero dizer, reforçar rótulos acadêmico-disciplinares, de tal ou de outros modos, é dar crédito a padrões, mesmo que percebido agora por aqueles que sempre estiveram sob as brumas da colonialidade. Compreendo que nesta opção de vida – o meu pensamento é diuturnamente trabalhado para se descolonizar – opto pelo conhecimento que atrave(r)ssa meu próprio *bio-geo-gráfico* como forma de perceber meu corpo-mundo.

Ou seja, um pensamento que faz visível a geopolítica e corpo-política de todo pensamento que a teologia cristã e a egologia (e.g. cartesianismo) ocultam. Portanto, se o ponto de origem do pensamento/sensibilidade e do fazer fronteiriços é o Terceiro Mundo, e se suas rotas de dispersão se realizaram através de quem migrou do Terceiro para o Primeiro Mundo, então o ser e o fazer, habitando as fronteiras, criou (*sic*) as condições para ligar a epistemologia fronteiriça com a consciência imigrante e, em consequência, desvinculá-la da epistemologia territorial e imperial baseada nas políticas de conhecimento teológicas (Renascimento) e egológicas (Ilustração). Como é bem sabido, as políticas teo- y ego-lógicas do conhecimento se basearam na supressão tanto da sensibilidade como da localização geo-histórica do corpo. Foi precisamente essa supressão o que tornou possível que a teo-política e a geopolítica do conhecimento fossem proclamadas universais (MIGNOLO, 2017, p. 16-17).

Do mesmo modo, ao propor uma arte-mediação em educação, especialmente no ensino de Arte, me valho ainda dos meus fazeres de artista-professor-pesquisador (BESSA-OLIVEIRA, 2016a), já atuo na formação de professores para um trabalho docente (decente) nas escolas e nas universidades. Vou lançar mão, então, das *experivivências* (BESSA-OLIVEIRA, 2019b) dos meus orientandos de graduação e da pós-graduação, membros do NAV(r)E na UCCG da UEMS, também artistas-professores-pesquisadores em formação para atuação

em diferentes contextos educacionais promovendo formação por meio, com e pela arte. Logo, articulo uma arte-medicação em educação descolonial como mediação no Ensino de Arte, para a formação de professores que desenvolvam um trabalho docente a partir da mediação de saberes e/ou conhecimentos através, com e pela arte, também das experivivências que serão trazidas pelos e pelas acadêmicos(as) do 3º ano do curso de Artes Cênicas – Licenciatura – turma 2019 da UUCG da UEMS durante o semestre letivo na disciplina de Arte Educação (ARED) em decurso de julho à dezembro deste ano.

2 SUBJETIVIDADE DE QUEM? DA ARTE, DO SUJEITO OU DOS DISCURSOS SOBRE AMBOS?

Então de que arte podemos falar quando pensamos produção de conhecimentos por meio da arte? Na arte tem, ou melhor, nos discursos sobre a arte têm uma alegação de que há uma subjetivação empírica aos contextos de emergência dos fazeres artísticos. No entanto, parece que se formos tomar o discurso, quer dizer, compreender o discurso contado por meio e através da História da Arte, comumente porque é o discurso da História da Arte o mais discriminado e utilizado nas escolas e nas universidades brasileiras – salvaguarda se não for a nível universal que a História da Arte reina como “única” narrativa sobre a história da produção artística ocidental – parece que tal subjetividade intrínseca à arte está circunscrita, na verdade, a um padrão de sujeito, de história, de memória e de um lugar geográfico específicos.

Vou argumentar acerca desta questão porque não vou defender os padrões de arte, cultura e de conhecimentos estabelecidos pelos discursos sobre arte. Pois, se são discursos que padronizaram o sujeito, a história, a memória e um lugar como melhores, que conseqüentemente estão normatizando tudo a partir de imposições de forças políticas, de ideias equivocadas de democracia e de direitos para alguns, logo, é possível dizer que se espera uma subjetividade de arte igual para a coletividade e em todos os corpos humanos. Ou posso dizer, espera-se – normaliza-se por meio de discursos impositivos – uma compreensão, porque isso não pode ser definido como sensação pela arte, do que se definiu como padrão de arte. Assim, como mais uma questão a ser debatida

neste trabalho: de que subjetividade se fala na arte, que considera um modelo de arte histórica para a promoção/reação/apreciação nos corpos da atualidade, com a arte dessa “tal” subjetividade? Há possibilidade de haver subjetividades?

A partir daí, na fronteira, habitar a exterioridade torna possível a opção descolonial, o que nos permite entender como uma opção entre outro qualquer projeto que se considere uma verdade única. Da exterioridade, a série de processos globais de reconfiguração da ordem ou “desordem” política, econômica e social é interpretada de outra maneira. As decisões de países e indivíduos são tomadas em relação a esses processos globais e podem estar em consonância, descontentamento ou abertamente contra um ou mais deles. Nas primeiras décadas do século XXI, a heterogeneidade histórico-estrutural dos processos globais assume a forma de três configurações, cada uma das quais se torna uma opção: re-ocidentalização, des-ocidentalização e descolonialidade ou a opção descolonial (GÓMEZ, 2014, p. 11). (Tradução livre minha).

No dicionário, um dos canais mais básicos de explicação de conceitos e termos presentes na cultura brasileira, mas respeitado e muito considerado pelos pesquisadores linguistas, subjetividade é “1 Caráter ou qualidade de subjetivo. 2 FILOS Aquilo que se relaciona unicamente a um indivíduo, sendo inacessível a outrem. 3 Característica de todos os fenômenos psíquicos que se relacionam ao próprio indivíduo e considerados por ele seus” (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2019, *online*). Quer dizer: é individual à cada ser humano e é intransferível, não pode ser manipulado de acordo com o bel prazer de determinados discursos a fim de controlar o indivíduo por meio de sua própria e livremente reconhecida como tal, sua subjetividade. Assim, compreendo que controlar a subjetividade de qualquer indivíduo é fazer perder a sua própria individualidade acerca das coisas no seu corpo-mundo.

E não controlar esta subjetividade é, vou defender também, descontrolar as supostas qualificações padronizadas, por exemplo, de arte, de cultura e de conhecimentos em evidência na contemporaneidade nas diferentes situações e/ou sistemas da arte no Brasil. Portanto, o que para um indivíduo é compreendido por arte, cultura e conhecimentos não pode ser compreendido, igualmente, por nenhum outro indivíduo se não se estabelece a existência de padrões, melhor ou pior, de arte, de cultura ou de conhecimentos. Ou seja, se se compreende que a arte, as culturas e os conhecimentos não podem ser normalizados por uma única perspectiva como se quis com o projeto de modernização do Ocidente no século XVI ou ainda se quer no mundo a partir do século XX com a globalização, não é permissível falarmos em uma Arte, um modelo de cultura e uma única forma de produção de conhecimentos e igualmente é impossível falar de uma subjetividade coletiva. Por certo, assim, não existe nenhum tipo de ensino de arte capaz de despertar a subjetivação em determinado indivíduo utilizando-se de modelo/homogeneização de arte, de cultura e de conhecimentos.⁴³

A partir daí, e em retrospecto, a história da estética começou a ser escrita, e suas origens foram encontradas não apenas na Grécia, mas na pré-história.

Essa operação cognitiva constituía, nada mais e nada menos, a colonização da *estética* pela estética; uma vez que se a *sensação* é um fenômeno comum a todos os organismos vivos com sistema nervoso, a *estética* é uma versão ou teoria particular de tais sensações relacionadas à beleza. Ou seja, não existe uma lei universal que torne necessária a relação entre *estética* e *beleza*. Esta foi uma ocorrência do século XVIII europeu. E foi na hora certa. O problema é que a experiência única do coração da Europa se traduz em uma teoria que

⁴³ Não falo neste sentido de uma classificação técnico-material formal de apreciação de arte, baseada em nomes da “tradição artística”, por exemplo. Menos ainda de uso e manipulação eficiente de determinados materiais plásticos. Mas falo de apreciação sensível da arte. E sensível aqui não tem a ver com beleza.

“descobriu” a verdade da *sensação* para uma comunidade em particular (por exemplo, a etnoclasse que hoje conhecemos como burguesia), que não é universalizável (MIGNOLO, 2014, p. 32-33). (Tradução livre minha).

Mas a subjetivação coletiva tem sido projeto no Brasil desde 1500 com o “descobrimento” do Brasil, mas é um projeto europeu para o mundo ocidental desde que se instituiu o ano Um com o nascimento do Salvador que estabelece a contagem cronológica e histórica do tempo, e em nosso caso, dos professores de Arte, tal tempo é marcado e contado por meio da produção artística. A arte é, desde então, utilizada para ilustrar uma insistente padronização de gênero, raça, classe, de fé cristã, de determinadas línguas e do padrão de produção de conhecimento, a ciência, que é acumulado através dos tempos e que deve ser conduzido por um professor que defende esse padrão de arte, de cultura e de conhecimento europeus como soberanos por idade-tempo/localidade-norte. Esse professor, portanto, não pode ser um formador de construção de conhecimentos diversos de arte e de cultura, menos ainda pode ser um professor mediador – um Arte-mediador – entre artes, culturas e conhecimentos da diferença colonial (MIGNOLO, 2003). Pois, baseado unicamente na História da Arte, como vem mostrando a história do próprio Ensino de Arte no Brasil, do desembarque dos Jesuítas para cá, o trabalho docente tem sido o de “educar” aos brasileiros sem educação artística – ou sem aquela subjetividade pretendida/requerida para manter a continuidade da arte, da cultura e dos conhecimentos europeus – à como reproduzir até o século XXI o aprendido impositivamente e que não é *universalizável*.

Naquele período, de 1500 até meados dos anos 1800, os Jesuítas “contribuíram” para a construção de uma subjetividade arranjada a partir da “educação” da crença cristã da cultura europeia como padrão – vestindo os povos originários, fazendo entre outras coisas –, e claro, tornaram as práticas artístico-culturais e/ou manuais que esses povos desenvolviam submissas às produções vindas da Europa, pois aquela era arte enquanto esta era prática artesanal, porque as encontradas aqui não atendiam àquele Salvador. Além de se vestirem, o que tenta acabar com o hábito de decorar as peles

com cores naturais da Natureza, prática comum no uso do urucum ou do jenipapo, por exemplo, os povos indígenas foram ainda ensinados, por meio da “educação jesuítica”, a responder ao teatro e a partir de encenações de cenas relacionadas ao sagrado cristão. Ao certo, considerando a ocupação jesuítica, o corpo, neste contexto, foi impedido ainda, além da cobertura das “vergonhas”, para não representar manifestação cultural por meio das danças ritualísticas e/ou comemorativas e de guerras, comuns ainda hoje na cultura indígena brasileira, porque não eram coisas de Deus.⁴⁴ Pois, mesmo que hoje já seja comum nas igrejas cristãs, é bem recente que se dança em seus rituais, mas essas danças se tornaram práticas artísticas “aos olhos” daquele Salvador.

Assim, até mesmo o movimento, ou podemos até dizer que foi mais a subjetividade corpórea dos povos originários que aqui já viviam que foi completamente domada/dominada à padronização de subjetividade daquele corpo que a igreja cristã havia construído: um corpo branco e coberto contra o pecado, mas que vivia em pecado. Logo, se o corpo foi domesticado e teve que se enquadrar ao padrão dos corpos europeus, que com isso controla a subjetividade através do controle de movimentos, de sensações, de sexualidades, entre outras coisas, é possível afirmar que as mesmas coisas, em relação ao Teatro e as Artes Visuais, por exemplo, também foram contraladas e fizeram a subjetividade dos indígenas com reflexo à essas controladas. “E porque o “corpo” foi o objeto básico da repressão, a “alma” pôde aparecer quase separada das relações intersubjetivas no interior do mundo cristão. [...], culminando no processo da secularização burguesa do pensamento cristão” (QUIJANO, 2010, p. 12). E, seguindo a

⁴⁴ Os povos colonizados foram, na sua grande maioria, moldados sob a lógica das coroas que os colonizaram. Nós brasileiros não fomos diferentes! Mas alguns povos, especialmente latinos, vêm se desvinculando dessa razão colonial buscando, por meio de uma *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008), uma contrarrazão de ordem descolonial. Entretanto, no caso dos brasileiros há um reforço significativo da manutenção da *representação cultural* (HALL, 2016) criada pelos colonizadores de nós. É evidente, na maioria das vezes, por exemplo, ao referir-se aos sobrenomes das famílias lembrarmos sempre da herança colonial, mas de fazer questão de esquecer e até apagar a originalidade Guarani ou mesmo as referências africanas que para cá foram trazidas.

mesma lógica de compreender a deslegitimação do corpo indígena, por exemplo, provocada pela cristianização por meio da educação através da arte, tem que

O processo de separação destes elementos do ser humano é parte de uma longa história do mundo cristão sobre a base da idéia da primazia da “alma” sobre o “corpo”. Porém, esta história mostra também uma longa e não resolvida ambivalência da teologia cristã sobre este ponto em particular. Certamente, é a “alma” o objeto privilegiado de salvação. Mas no final das contas, é o “corpo” o ressuscitado, como culminação da salvação (QUIJANO, 2010, p. 12).

É evidente que toda essa narrativa acerca da “educação jesuítica” aqui presente no contexto de tão jovem colonização brasileira é exposta através da impressão europeia que, na lógica cristã, salva o mundo por meio da salvação da alma. Mas não podemos deixar de registrar que essas histórias demonstram o controle de nossa subjetividade latina desde ali: o corpo latino deixa de ser considerado, já que os povos aqui residentes não reconheciam o “corpo” do Salvador cristão crucificado como norma de representação/subjetivada da relação homem e espiritualidade. Igualmente é certo dizer também que essa mesma impressão europeia não devia e não deve ser reverberada até hoje por meio de uma atividade docente impositiva. Quer dizer, por mais que o professor seja um adorador e até defensor de nosso “descobrimento” artísticos, graças aos europeus – reconheço o imperativo desta visão em tempos tão assombrosos como os que vivemos –, é fundamental um trabalho docente mediador do professor entre aquela história, nossa produção e até com o nosso contexto ainda hoje em relação ao corpo, a arte, a cultura e aos conhecimentos, mas também em relação à antiga afinidade entre arte *versus* cristandade e entre arte e outras religiosidades nem sempre reconhecidas como tais.

Sim, entendo, e estou cada vez mais convencido de que o conector [...] consiste em ações descolonizadoras que se apegam, como se poderia dizer, à história da arte,

museus e teatro. Mas enquanto artes, museus e teatros eram codificados no Ocidente, em sua própria formação como civilização ocidental e, como tal, estavam envolvidos, conscientemente ou não, com projetos colonial-imperiais, a descolonização estética é uma das muitas maneiras de desarmar essa montagem e construir subjetividades descoloniais. A estética descolonial substitui a estética imperial, agora sujeita aos valores corporativos e de mercado (MIGNOLO, 2014, p. 52). (Tradução livre minha).

Pensar neste professor mediador, ou como tem pensado Kelly dos Santos (2019) no Arte-mediador, é trazer as necessárias e obrigatórias relações entre arte da história e artes de nossos agoras que demandam, na esteira de Walter Mignolo, estéticas *outras* que melhor compreendam os fazeres artístico-culturais também *outros* que devem, igualmente e impreterivelmente estar dentro das salas de aula em convivência com o conteúdo regular euro ocidental que hoje faz nossos currículos. Logo, é possível dizer que neste contexto teremos, por conseguinte, diversidades múltiplas em convivência e, ao certo, subjetividades diversas de apreciação, sensação em relação à arte descolonial ali em emergência. E do mesmo modo em relação à arte colonial. Para desenvolver este trabalho docente descente é necessário, portanto, que o professor não seja formado com perspectiva teórica exclusivista de nenhuma corrente teórica, pois, sem abrir-se ao novo, ao diferente, um trabalho docente apenas pode ser desenvolvido de maneira castradora. Ou seja, prioriza determinado conteúdo e desconsidera uma quantidade muito maior que não é considerada para a construção daquele conteúdo que o mais importante. Assim, uma formação de professor aberta para um trabalho docente descente considera que

No momento, a descolonialidade é uma visão e uma orientação que coexiste e coexistirá em tensão com outras visões e sistemas de ideias (o liberalismo, o neoliberalismo, o marxismo, o cristianismo,

o confucionismo, o islamismo), assim como com orientações e visões disciplinares (ciências humanas e naturais, escolas profissionais, etc.). A decolonialidade é uma opção entre outras (MIGNOLO apud LORCA, 2014, p. 2).

Nossa história tem fatos tão horripilantes que sem uma intervenção mediadora de um Arte-mediador no Ensino de Arte no contexto brasileiro é possível acabar com uma mínima subjetividade/sensibilidade dos estudantes em relação ao fazer artístico. Agora, faço aproximação e/ou relação íntima entre subjetividade e sensibilidade a fim de oficializar que nem uma nem outra das opções em relação à arte nesta discussão têm a ver com educação estética dos estudantes.⁴⁵ Do mesmo modo não estou reforçando a ideia de ensino inter, multi ou transcultural como temos pensado trabalhar nas escolas ou nas universidades. Pois, como argumentou também Boaventura de Sousa Santos, até a prática transdisciplinar no Ocidente tem total caráter disciplinar (SANTOS; HISSA, 2011) porque aquela não leva em consideração os saberes não-disciplinares para falar em movimento de *transsaberes*, vamos dizer assim. Esta última questão, obviamente, está relacionada com o diálogo de saberes de Boaventura de Sousa Santos que igualmente fala sobre *ecologia de saberes* (2010).

Mas toda esta questão, pior ainda, não se aproxima de um padrão histórico-geográfico de arte produzido no passado a ser desenvolvido como criatividade, por meio de cópias de trabalhos como releituras de obras clássicas, e a ser ensinado nas aulas de Arte. Este foi um ponto em que aquela episteme de Arte-educação criada nos anos de 1980 acabou por reforçar: quando a Abordagem Triangular acaba se tornando metodologia triangular para todos os professores o exercício resultante do experimentar, fruir para praticar acaba sendo, e é

⁴⁵ Este ponto me é bastante caro! Educação Estética! O termo me é horripilante. Todas às vezes que leio ou ouço alguém falar em educação estética me pergunto: será que essa pessoa está consciente de que educação e de que estética esta falando? Ou será que essa pessoa leva em consideração a Educação e a Estética como venho aqui discutindo: castradoras? Todas as vezes que estabelecemos um padrão, inclusive o de subjetividade estética e de conhecimentos, estamos castrando subjetividades e saberes *outros*.

ainda hoje, a releitura de obras clássicas. Logo, estou compreendendo nesta reflexão que sempre fomos levados – desde 1500 com os Jesuítas e com muitos casos dos professores na contemporaneidade – a copiar e fazer releituras da arte, da cultura, da história, da memória europeia e/ou estadunidense, como conhecimentos a ser aprendidos nas aulas de Arte, apenas porque eram todas produções trazidas de fora.⁴⁶ Como já dito, do barro à fé dos povos originários, o corpo e a cor sobre os corpos mudaram de desenhados e sinuosos e ainda coloridos, literalmente, para corpos reformados por estruturas de ferro e tecido que inventavam curvas e cores que os europeus definitivamente não tinham. Hoje ainda podem ter graças às tecnologias que artificializam inclusive corpos de brasileiros e brasileiras.

Naquele momento da “educação” no Brasil, em que um professor de Arte, Arte-mediador atuaria para tornar melhor a aproximação das práticas artístico-culturais e dos saberes diferentes, ainda que sem desconsiderar o processo impositivo na nossa história, violento e também de diferentes outras questões coloniais, tivemos sujeitos desenvolvendo o ato de “educar” castrador e proibitivo. Coisa ainda comum nas escolas e universidades contemporâneas: muitos professores, da educação básica aos cursos de pós-graduação, trabalham ancorados em teorias exclusivistas que delimitam o “corpo” docente. Se por um lado poderia ter havido uma relação “cordial” entre saberes e fazeres artísticos e de produção de conhecimentos e cultura para ambas as culturas – colonizador e colonizados – um Arte-mediador, de perspectiva mediadora entre o que é desconhecido/desconsiderado, poderia ter promovido, por exemplo, o respeito entre corpos, fés, raças e até entre os diferentes entendimentos do que os indígenas e europeus percebiam/conheciam por classe e ainda mais do que

⁴⁶ Essa lógica no ensino de Arte no Brasil acercou-se no fato de aquela produção ter história antiga. Logo, por isso, é evidente a presença tão contundente da História da Arte (europeia ou estadunidense) nos planos de aulas, nos referenciais curriculares e até nas propostas epistemológicas em Arte-Educação, em Arte ou em Educação nas escolas e universidade Brasil afora. Os professores aprenderam que a História da Arte é âncora que sustenta o trabalho docente bem como deve ser ensinada antes mesmo de qualquer outra relação possível com/através/por meio da arte. E assim seguimos todos com o mesmo padrão de subjetividade/sensação/apreciação em relação à arte.

achamos que sabemos sobre gêneros. Mas infelizmente é necessário reconhecemos que “dominar” a compreensão de arte, de cultura e de conhecimentos controlando-as naquele contexto é estabelecer o controle da subjetividade que, por conseguinte, controla o próprio indivíduo – o seu próprio corpo é colocado sob controle da fé cristã, por exemplo, que o impede de ser gente, porque foi tornado *humanitas* pelo saber disciplinar moderno – e que por isso precisa salvar a alma ao invés do corpo.

Nossos sentidos forma treinados pela vida para perceber nossa diferença, para sentir que fomos feitos *anthropos*, que não formamos parte – ou não por completo – da esfera de quem nos olha com seus olhos como *anthropos*, como “outro”. O pensamento fronteiro é, dito de outra forma, o nosso pensamento, do *anthropos*, de quem não aspira se converter em *humanitas*, porque foi a enunciação da *humanitas* o que o tornou *anthropos* (MIGNOLO, 2017, p. 21).

Assim, é possível dizermos que, no caso do Brasil, por exemplo, o Ensino de Arte foi e ainda também segue sendo um mecanismo de cerceamento da subjetividade dos povos não reconhecidos como produtores de arte, de cultura e de conhecimentos por aqueles que (n)os classificaram de *humanitas* subjulgados à cultura europeia colonial. Desse modo, igualmente, a formação de professores nas universidades contribui, dando formação teórica com referenciais trazidos de fora, para o desenvolvimento de um trabalho docente “educador” castrador já que desconsidera o saber, o ser, o sentir, o fazer e os corpos dos sujeitos tornados os “outros”. E porque o Ensino de Arte contribuiu e continua contribuindo com esse processo de colonização do saber? É exatamente porque ainda continua-se educando por meio de um ensino de determinada arte como padrão “organizando” – como em coleções museológicas – o currículo nas escolas e nas universidades e assim castrando as subjetividades que percebem outros fazeres artísticos como arte do ser, do sentir e do saber interiores às suas exterioridades (descoloniais), especialmente daqueles que sempre viveram em condição de

fronteiras impostas pelo pensamento moderno colonial que exterioriza tudo e a todos que não se enquadram em seus padrões.

3 ALGUMAS BREVES CONSIDERAÇÕES

É por tudo isso que um trabalho docente como Arte-mediador, um professor que convive também com *as* e *em* diferenças e com as fronteiras enquanto condições em seu próprio corpo pode reafirmar a opção descolonial também para a Arte-educação tornar-se um Arte-mediador com um trabalho que reconheça nas diferenças e nas condições de viver em fronteira possibilidades de conviver com as diversidades de produção de arte, de culturas e de conhecimentos diversos. O trabalho docente mediador não é do tipo que se concentra no sentido das palavras ou com a descrição de determinados conceitos, de certo ou errado, usados correto ou incorretamente e pensados por determinados filósofos que não tenham vivenciado as experiências, por exemplo, de habitar a exterioridade do pensamento moderno europeu. Logo, um trabalho docente mediador, um Arte-mediador nunca usará do livro didático como único recurso, ao menos do livro didático como normalmente ainda temos nas escolas hoje: manuais. Do mesmo jeito o currículo de um professor mediador deve reconhecer nos diferentes fazeres artísticos, periféricos e de diferentes localidades, igualmente nas multiplicidades de sujeitos as relações de aproximações e especificidades que fazem das histórias locais particulares em relação aos ideais hegemônicos de projetos globais.

Por isso, mediar não é educar nos moldes tradicionais como entendemos este último. Já que mediar está compreendido na ideia de que aqueles estudantes também têm um conhecimento que o professor tradicional não acessa. Logo, o professor que ao certo será tratado como mediador, e que nem por isso tem menos conhecimentos, talvez deva ter cada vez sempre mais, será muito mais querido pelo estudante que se reconhecerá no conteúdo por este mediador abordado. Portanto, haveria de ser o processo de educação dado nos dois sentidos, não unicamente do professor em relação aos estudantes, como se esses últimos não tivessem capacidade de serem educados. E não educados para serem ensinados. Igualmente desses para aquele. Mas de ter um conhecimento

que não pode ser aprendido por meio, ou atravessados por conhecimentos vindo de fora dos contextos nos quais, por exemplo, crescem os indivíduos que estão envolvidos à Natureza como espaço de convivência, nunca obediência desta em relação àqueles como homens soberanos porque dominam o conhecimento edificado pelo projeto de colonização moderno.

A universidade foi e segue sendo uma instância fundamental da colonialidade do saber. A transformação na Europa das universidades medievais (**Bolonha, Salamanca, Coimbra**) em universidades renascentistas estendeu-se no século XVI às colônias hispânicas: a **Universidade de Santo Domingo**, no **México**, **San Marcos**, de **Lima**, no **Peru**, a **Universidade de Córdoba**, na **Argentina**. E a **Harvard**, nos **Estados Unidos**, no século XVII. Enquanto **Portugal** não incentivou a criação de universidades, a **Espanha** se autoassinalou uma missão teopolítica: o controle dos corpos mediante o controle das almas, ou seja, das subjetividades. No século XVIII, a universidade renascentista mudou-se, na **Europa**, na universidade kantiana-humboldtiana. Esse modelo de universidade desloca a universidade teológico-humanista dos Estados monárquicos e nasce a universidade dos Estados seculares: a ideia de cidadania e democracia conecta o controle do conhecimento ao controle da autoridade. Na **América**, as universidades coloniais teológico-monárquicas mutam-se em universidades seculares estatais. E se fundam outras universidades, como a do **Chile**, em 1862, e a **UBA**, em 1821. Tudo isto antes que a **França** e a **Inglaterra** colonizassem a **África** e a **Ásia**, e começasse aí a instalação de universidades kantianas-humboldtianas. Enfim, a universidade e o museu são duas instituições chaves sobre as quais se fundou e se mantém a colonialidade do saber e da subjetividade (MIGNOLO, apud LORCA, 2014, p. 1-2). (Grifos do texto).

Assim, como *uma missão teopolítica* consolidada por meio da educação, já que foi a instituição de universidades no mundo ocidental como projeto que *o controle dos corpos mediante o controle das almas, ou seja, das subjetividades* se fortaleceu. Pois, até mesmo os banheiros ainda são binários, são “Uni-sex”. Porque já não falamos em banheiros plurisex?

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Pedagogias das diversidades: apontamentos iniciais. In: CICLO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 10., CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM: DESCOLONIALIDADE E DESOBEDIÊNCIA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM, 3., Ponta Grossa, Paraná, 2019. (Comunicação oral)

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, cultura e educação na formação docente com perspectivas dos Estudos de Culturas. Movimento: revista de educação, ano 6, n. 11, 2019.

BESSA-OLIVIRA, Marcos Antônio. Artista, professor, pesquisador: uma matéria em questão nas artes. In: ANDRADE, Dora. (Org.). Acadêmicos do 4º ano. Salvador: Jornadas de Artes Cênicas, 2016. “O artista docente”. Curso de Artes Cênicas e Dança. Unidade Universitária Campo Grande – UUCG, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Realizada nos dias 9, 10 e 11 de junho de 2016. p. 1-10.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Ensino de Arte X Estudos Culturais: para além dos muros da escola. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Para experimentar, formar, praticar, caminhar é preciso antes *ser, sentir, saber bio-geo-grafias* no ensino de artes”. In: XXVII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 27, 2017, Campo Grande. Anais... Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017, p. 240-256.

DERRIDA, Jacques. Políticas da amizade. Tradução Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras; Editores S.A., 2003.

GÓMEZ, Pedro Pablo. “Introducción: trayectorias de la opción estética descolonial”. In: GOMÉZ, Pedro Pablo (et. al.). Arte y estética en la encrucijada descolonial II. Compilado por Pedro Pablo Gómez. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 11-30.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LORCA, Javier. "O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo". Tradução: André Langer. In: Página/12, 08 de setembro de 2014, p. 1-3.

MICHAELLIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MIGNOLO, Walter. "Desafios decoloniais hoje". Trad. de Marcos de Jesus Oliveira. Epistemologias do Sul: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia, v.1, n. 1, Foz do Iguaçu/PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, p. 12-32. 2017.

_____. "Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política". In: Cadernos de Letras: Universidade Federal Fluminense - Instituto de Letras. Dossiê: Literatura, língua e identidade. N. 34, Niterói, RJ. 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, Walter D. Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOLASCO, Edgar César. "Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplinas". Acervo do autor. 2019, texto no prelo, p. 1-22.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005, p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa; HISSA, Cássio E. Viana. Transdisciplinaridade e ecologia de saberes. In: HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). Conversações: de artes e de ciências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 17-34. (Humanitas).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Kelly Queiroz dos; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. "'Mediação' como possibilidade para o ensino de Arte". In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola? **Anais...** Campo

Grande (MS) UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,
UUCG - Unidade Universitária Campo Grande, 2018.

UM OLHAR DECOLONIAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DE ESTUDOS⁴⁷

Pâmela Vieira Nunes
Simone Ribeiro

1 DECOLONIALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS

Segundo Fleuri (2014), a (de)colonialidade é diferente à colonização, essa, historicamente envolvida na dominação territorial, política e epistêmica de um povo, enquanto a colonialidade subverte esse contexto colonial dos povos que foram colonizados ao longo dos tempos, deixando esses à margem de uma cultura que enaltece o colonizador.

No livro *“El giro decolonial - Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”* (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007) os autores argumentam sobre três eixos que permeiam a colonialidade: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. A colonialidade do poder, desenvolvida por Quijano (1992), se refere à relação entre formas de exploração e dominação, fragmentação das populações por raças, pautada em uma divisão dual da sociedade entre inferior e superior, desenvolvido e subdesenvolvido, povos civilizados e bárbaros, vinculados ao processo de colonização territorial das Américas. Visto que a Europa dominava os territórios onde fixava-se, os povos colonizados serviram meramente como mão de obra e seus territórios como tesouros que foram explorados, fazendo com que a economia fosse pautada nos interesses Europeus.

Segundo Maldonado-Torres (2007) o conceito de colonialidade do ser é atribuído a Walter Dignolo, pois foi quem fez reflexões acerca desse tema durante mais de uma década. Além disso, Maldonado-Torres (2007) em conversas com intelectuais que trabalham com assuntos relacionados a colonialidade do poder e do saber e suas consequências, dão contribuições à elaboração do conceito de colonialidade do ser.

⁴⁷ Este trabalho é um fragmento de uma dissertação de mestrado em construção que será publicada posteriormente.

Conceitualmente então, a colonialidade do ser está na “dimensão ontológica” da colonialidade do poder, sendo assim, está diretamente ligada às ações sofridas durante o período colonial. Essas consequências são vividas atualmente, como a inferiorização dos povos colonizados, o preconceito racial, a desumanização dos povos e tantas outras formas de violência física e psicológica, em benefício de outras culturas eurocentradas ou norteamericanas, levando ao epistemicídio e ao genocídio de populações.

Edgardo Lander desenvolve o conceito de colonialidade do saber baseado em uma geopolítica do conhecimento, na centralidade do hemisfério norte como produtor de conhecimento acadêmico. A colonialidade do saber evidenciou uma única epistemologia, eurocêntrica-branca sobre os não-europeus. Isso fez com que os conhecimentos de outros povos fossem discriminados e automaticamente entrassem em um silenciamento, não sendo validados pelo conhecimento hegemônico adotado. Nessa linha de pensamento, Boaventura de Souza Santos (1995), conceitua o epistemicídio como sendo um extermínio de conhecimentos ditos como “estranhos”, vindo de “povos estranhos”, subalternizando, marginalizando e negando aos povos tradicionais suas práticas e saberes. A colonialidade do saber nos leva a um patamar de reprodução de conceitos, problemáticas e até mesmo de implementação de medidas curriculares estrangeiras dentro de nosso país, fazendo com que os temas locais e diálogo dos saberes existentes entre os estudantes e comunidade local não seja promovido por meio da instituição escolar.

Walsh (2009) articula as ideias de com Paulo Freire e Franz Fanon. Freire é reconhecido por Walsh principalmente pelo livro “Pedagogia da esperança” no qual a autora repensa o livro mais citado de Freire, “Pedagogia do oprimido”. Segundo Walsh (2009), para os dois pensadores o processo de humanização é ser consciente do processo de opressão e ir contra as estruturas sociais que oprimem a conscientização do processo. Para ambos a desumanização e humanização estão enraizados em uma realidade e em contextos históricos, mas para Freire “tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades para o homem como ser incompleto consciente de sua implementação”, já para Fanon “o problema também inicia em um projeto incompleto da descolonização” (WALSH, 2009, p. 21)

Para Fanon (2010), a descolonização é uma forma de desaprender. Desaprender o que foi posto pela colonização e que foi adotado no processo de normalização cultural, onde os povos não-brancos foram silenciados. A descolonização ocorre de forma individual e coletivamente, em um “intelectual-revolucionário”, e a educação política significa abrir a mente e despertar a grande massa para o nascimento de sua inteligência.

Barbosa (2018) em perspectiva decolonial antropofágica, constrói uma tese que se configura com base no movimento antropofágico brasileiro, pensando em uma “alternativa contra hegemônica e um modo de falar e teorizar” (BARBOSA, 2018, p.9). Esse pensamento visa a antropofagia (palavras gregas *anthropo*: homem + *phagia*: comer) como forma de se alimentar daquilo que os fortalece. No pensamento decolonial Barbosa (2018), fala de uma desapropriação cultural, que busca “... digerir os vários tipos de produtos culturais (...) metabolizando sua positividade e expelindo suas fraquezas, os transformarem permanentemente em novas sínteses” (BARBOSA, 2018, p115.). Esse pensamento nos leva a acreditar nesse movimento como uma forma de descolonização e re-apropriação cultural brasileira, com intuito de romper com a colonialidade imposta ao Brasil e principalmente com o complexo de inferioridade advindo do Brasil Colônia.

Essa teoria nos ajuda a pensar no Brasil como constituinte do movimento decolonial dentro do processo de autores e referências decoloniais. Bem como, a possibilidade de valorização da cultura local e regional brasileira, visto que o Brasil possui proporções continentais e cada região tem sua cultura local. Para finalizar, os referenciais decolonial latino-americanos promovem uma cooperação de pensamentos Sul-sul, ouvindo e dialogando com os povos subalternizados e buscando promover uma emancipação do colonial.

2 PEDAGOGIA DECOLONIAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Após o exposto acima, propomos o diálogo entre o referencial teórico da decolonial e a educação, pensando nas marcas deixadas pela colonialidade. Walsh (2009) traz reflexões

sobre a retórica discursiva do multiculturalismo⁴⁸ sua ferramenta conceitual chamada de interculturalidade⁴⁹ que nesse caso a autora denomina como funcional, que vem sendo implantado na educação desde os anos 90. O tema diversidade cultural na América Latina tornou-se um movimento educacional que vem crescendo ao longo das últimas décadas, esse crescimento segundo Walsh (2009), veio de lutas dos movimentos sociais e sua demanda por reconhecimento, porém o neoliberalismo fez dessa pauta uma demanda do mercado, capital e poder. Além disso, a autora conceitua a interculturalidade funcional que “pretende incluir os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade governado não pelo povo, mas pelos interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 8). Nesse contexto, a naturalização das lutas dos povos subalternizados atreladas aos discursos políticos de interculturalidade funcional e integração dos currículos com o tema diversidade faz com que esvazie o significado real dessas lutas.

A autora faz críticas a simples introdução da interculturalidade no currículo, que parte de uma episteme eurocêntrica, não se mostrando efetivas, e muitas vezes ainda reforçando estereótipos e discriminação. Ao mesmo passo que a interculturalidade funcional promove o discurso multiculturalista que inclui as diferenças, também o esvazia e neutraliza seu verdadeiro significado.

A partir da interculturalidade funcional, que responde e faz parte dos interesses e necessidades das instituições sociais, Walsh (2009) denomina a interculturalidade crítica, que para ela difere da interculturalidade funcional pois é entendida como projeto político, social, epistêmico e ético, que se constrói com pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização.

No Brasil, Souza e Ivenicki (2016), trazem um panorama da política do multiculturalismo, implementada até o

⁴⁸ Coexistência de várias culturas num mesmo território, região, cidade ou país.

⁴⁹ “A interculturalidade refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (FLEURI, 2003, p.17).

momento, em um contexto histórico. O mito da democracia racial, que afirmava que o Brasil era um país onde as diferenças culturais eram respeitadas e conviviam em harmonia, era visto como hegemônico até o início do século XX. A partir de discussões com referenciais que estavam contrapondo essa visão, o discurso foi se modificando, assumindo o carácter racial discriminatório brasileiro (SOUZA; IVENICKI, 2016). Temos como exemplo que o racismo é presente no Brasil a Constituição Federal de 1988, que evidencia o racismo no sentido de propor a igualdade entre raças e o fim de outras formas de discriminação, no trecho, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Segundo Oliveira e Candau (2010), o reconhecimento jurídico desses temas atende uma demanda que se iniciou junto aos movimentos sociais da época, que clamavam pelo seu reconhecimento e a inclusão da história negra nos currículos escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), incorporaram em seus textos os “temas transversais”, dentre eles, ética e pluralidade cultural, que devem ser trabalhados ao longo dos anos em todas as disciplinas. Porém, como já citamos, a pluralidade cultural está muito atrelada ao reconhecimento dos povos, mas não à sua história, estudo de cultura e epistemologias.

Apesar das implementações dos direitos atrelados a interculturalidade funcional, Oliveira e Candau (2010) chamam a atenção para o mito da democracia racial que ainda é muito presente no Brasil, tendo o padrão branco de identidade e os países norte-americanos e europeus como base cultural. Esse mito faz com que a implementação da interculturalidade funcional não seja visto com o olhar de reconhecimento e respeito às diferenças culturais, visto que o brasileiro em seu imaginário, pensa que não há racismo no Brasil. O mito da democracia racial ainda invisibiliza o processo colonial dos povos tradicionais e reforça o mito da meritocracia como justificativa para que a desigualdade social não seja um obstáculo na vida dos cidadãos. Enquanto o discurso é o citado acima, os dados nos mostram que 50% de todos os adultos acumulam menos de 1% da riqueza mundial, os 10% mais ricos

acumulam mais de 85%⁵⁰. O que nos faz refletir novamente sobre a colonialidade e suas consequências, a riqueza roubada dos países colonizados, a mão de obra escrava, a mão de obra barata nos países colonizados e toda a colonialidade existentes.

Oliveira e Candau (2010) finalizam seu artigo evidenciando que mesmo a interculturalidade funcional sendo a principal perspectiva posta nos documentos oficiais, esses dão uma abertura para a crítica decolonial e a interculturalidade crítica, pensando na colonialidade do saber e do ser, possibilitando o diálogo e reflexões acerca da colonialidade imposta, tudo depende da perspectiva adotada pelo sujeito.

A partir da interculturalidade crítica, Walsh (2009) propõe a pedagogia decolonial, utilizando segundo ela, como ferramenta pedagógica. A pedagogia decolonial tem como base o questionamento da subalternização, racialização, inferiorização e padrões de poder, visibilizando os diferentes modos de ser, viver e saber. Procura evidenciar o outro de uma forma que legitime, dê dignidade, igualdade e justiça. Assim, a pedagogia decolonial atrelada a interculturalidade crítica é um processo de luta que questiona, perturba, abala e constrói junto com os indivíduos que foram excluídos em algum nível socialmente. Para isso, Walsh propõe pensar pedagogias fundamentadas na humanização e descolonização, como exposto antes, vinculando teóricos como Fanon e Freire.

Nas ciências naturais temos diversas temáticas que podem ser abordadas de forma a contribuir para a descolonização desses conhecimentos. Podemos começar esse movimento problematizando a classificação de espécies propostas por Lineu, que hierarquizou as raças humanas de acordo com juízo de valor e suas características fenotípicas.

Nossa pesquisa se ateve a temática de plantas⁵¹ como um modo de descolonizar o ensino delas, buscando uma maneira

⁵⁰ Informação obtida a partir do "Global Wealth Report 2018" produzido pelo Instituto de Pesquisa da Credit Suisse. <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html>

⁵¹ Optamos por não chamar o tema de botânica pois essa nomenclatura é associada diretamente a classificação botânica das plantas e com o naturalista Lineu. Nos remete ao ensino das plantas

de atrelar a educação em ciências com uma proposta que não objetive somente a cientificização das plantas, mas que vise a formação discursiva dos alunos em relação ao seu contexto sócio cultural.

As plantas são abordadas no ensino de ciências com base principalmente nas construções postas por Lineu e outros cientistas, sendo de difícil compreensão devido a nomenclatura utilizada e a falta de significados de muitas palavras para os alunos (MACHADO; AMARAL, 2015). Também é necessário falar dos silenciamentos existentes na educação em ciências quanto às plantas. Por exemplo, é fato que o Brasil é um país com uma grande biodiversidade biológica, mas isso não necessariamente se manifesta no ensino sobre o tema. Pinheiro e Cavassan (2005) questionam a influência de plantas estrangeiras trazidas nos livros didáticos ao identificar a ausência de exemplos de plantas locais para o diálogo dentro de sala de aula. Padilha (2017) mostra como a colonialidade do saber é presente nos livros didáticos de ciências, que apresentam imagens de biomas e animais estadunidenses, canadenses, chineses para representar os assuntos estudados. Bem como algumas das coleções didáticas possuem passagens racistas e de marginalização política das regiões norte e nordeste.

É possível incluir também, entre os silenciamentos, a beleza das plantas como seres vivos muito diversos que são invisibilizados, questionando o que os autores chamam de cegueira botânica, onde o sujeito não “enxergar” as plantas levando a incapacidade de reconhecer as plantas como composição do mundo em que vivemos, o que as inferioriza em relação aos animais. Esses silenciamentos gerados dentro do espaço escolar precisam ser problematizados para além do conteúdo de botânica, o que exige, mesmo através da literatura e autoria, um enfoque também na interculturalidade crítica, que explore os diferentes tipos de colonialidades sofridas pelos povos tradicionais e não somente a cientificização do conteúdo.

Para repensar o ensino de ciências e suas colonialidades temos como exemplo a biopirataria que segundo Barbieri (2018)

como algo maçante e decorado, que não discute outras características como alimentação, relação com o ambiente, beleza natural, estratégias de sobrevivências entre outros.

[...] é a apropriação do conhecimento e de recursos genéticos de comunidades de agricultores e comunidades indígenas por indivíduos ou instituições que procuram controle exclusivo do monopólio sobre esses recursos e conhecimentos” (BARBIERI, 2018, p. 142-143).

A apropriação dos conhecimentos e recursos genéticos de povos tradicionais é percebida em muitos exemplos dentro da biologia e principalmente se tratando das plantas. O exemplo mais marcante foi o das seringueiras, suas sementes foram traficadas do Brasil e levada para Ásia, fazendo com que a então árvore nativa e endêmica agora estivesse aos controles da família real inglesa. Mas também temos a andiroba, ayahuasca, copaíba, cupuaçu, espinheira santa entre tantos outros (BARBIERI, 2018, p. 146)

As indústrias farmacêutica e cosmética também se apropriaram dos conhecimentos e recursos genéticos dos povos tradicionais para patentear, fabricar e vender seus produtos (BARBIERI, 2018). Pode ser percebida também uma recente apropriação de rituais religiosos feitas por comunidades não tradicionais, o que em muitos casos acarreta na banalização de conhecimentos e espiritualidade de povos ancestrais. Nenhum desses exemplos citados acima geraram qualquer tipo de retorno aos povos tradicionais, característica marcante dos processos de biopirataria. Barbieri (2018) comenta também da necessidade de convenções, acordos e legislações que estariam a favor desses povos terem seus conhecimentos e recursos genéticos ressarcidos como forma de economia garantida.

Sendo assim, buscamos uma perspectiva que contesta as relações de poder até então postas, viabiliza discussões que permitem uma leitura crítica dos movimentos sociais e gera capacidade de argumentação e luta em defesa desses sujeitos, ao problematizar a ciência moderna e sua construção. Sempre na tentativa de encontrar pontos que se conectem entre educação em ciências e as vozes das comunidades locais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de investigar as potencialidades e os desafios da construção de uma sequência didática que promova a autoria de alunos da educação de jovens e adultos e idosos (EJA) com base em uma perspectiva decolonial, este trabalho vem ao encontro dos referenciais até então citados para promover a proposta de oficinas com leitura e escrita, tendo com a decolonialidade como eixo condutor para atrelar os conhecimentos locais e científicos.

A EJA no município de Florianópolis possui uma proposta diferenciada que visa a pesquisa como princípio educativo⁵² não possuindo um currículo a ser seguido, esse currículo é construído ao longo do processo educacional em conjunto com os interesses e potencialidades trazidas pelos estudantes. Sendo assim, os momentos de estudos estão centrados no desenvolvimento de pesquisas que consideram tanto os interesses quanto os conhecimentos prévios dos estudantes. O trabalho docente perpassa a perspectiva da docência compartilhada, com planejamentos semanais direcionados às necessidades de cada pesquisa e do desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes.

A pesquisa realizada contou com quatro oficinas que aconteceram com os alunos da EJA na Escola Básica Municipal Batista Pereira, localizada no Ribeirão da Ilha. O público alvo das oficinas eram alunos do segundo segmento da EJA (equivalente ao fundamental II) devido à previsão de que nesse segmento se dê o ensino de ciências, porém dada a dinâmica democrática da EJA optamos por convidar todos os alunos, do primeiro segmento (equivalente ao fundamental I) e segundo segmento. As oficinas contaram com o total de 15 alunos com algumas faltas ou alunos que participaram pontualmente, somente um dos alunos era do primeiro segmento.

No primeiro momento a autora pesquisadora observou durante cinco meses os alunos e a proposta da EJA, desenvolvendo relação com os alunos e professores para que a proposta fosse considerada no coletivo e pudesse ser

⁵²OLIVEIRA, Gilvan. A pesquisa como princípio educativo. In: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA. Prefeitura Municipal de Florianópolis - Secretaria de Educação, Florianópolis, 2008.

implementada. Enquanto a outra autora já participava como articuladora da EJA na escola desde o início do ano, além de trabalhar como professora durante 10 anos na mesma Unidade Educativa.

No segundo momento as autoras se reuniram para pensar na sequência didática e como ela poderia estar relacionada com a descolonização deste espaço escolar e dos conteúdos. A sequência didática então foi construída e implementada em meados de agosto/setembro com quatro oficinas distribuídas ao longo de duas semanas, tendo 80 minutos cada.

4 AS OFICINAS

Durante as oficinas os alunos receberam um caderno de anotações individual onde podiam escrever o que fosse pertinente para eles, bem como algumas atividades que foram pedidas ao longo das oficinas e, por fim, a escrevivência.

A primeira oficina buscou trabalhar com a escrita espontânea no primeiro momento, usando imagens de pessoas, movimentos sociais e locais que poderiam ter relação com os alunos. Após essa dinâmica lemos o poema “Qualquer vida é muita dentro da floresta” do Livro das árvores escrito pelo povo Ticuna da Amazônia, refletimos sobre a constituição de uma floresta em movimento, dinâmica tentando desmistificar o fato das florestas serem intocadas e imóveis. No terceiro momento foram abordados assuntos sobre a agricultura, monocultura e agroecologia para repensar o padrão de produção de alimentos atual e quais seriam outras formas de produção de alimentos, pensando principalmente nos povos originários e suas técnicas de plantio e manejo das florestas.

A segunda oficina retomou o assunto da agricultura iniciando com textos de reportagens sobre o quilombo do Vale do Ribeira e o motivo dele ser patrimônio cultural brasileiro, associando novamente o manejo das florestas para produção agrícola. No segundo momento discutimos sobre o consumo de alimentos e sua origem, levando em consideração as plantas que são originárias das américas e as plantas que foram introduzidas em solos sul americanos. Neste momento trabalhamos com o capítulo de alimentos tradicionais do livro “Modo de vida Mbya Guarani”, traçando a aproximação dos alimentos que consumimos diariamente com os povos

originários e seus costumes. Para finalizar observamos alguns exemplares de flores, folhas, frutos e sementes em uma lupa de aumento para tentarmos compreender melhor o ciclo de vida das plantas.

A terceira oficina foi baseada nas plantas marginalizadas socialmente por seus princípios psicoativos e a história de suas proibições no Brasil,⁵³ que muitas vezes foram importadas de outros países. Discutimos no primeiro momento a partir de um trecho do artigo de etnofarmacologia⁵⁴ de Elaine Elisabetsky que traz interessantes visões sobre o uso de plantas psicoativas em rituais de povos tradicionais. A partir dessa leitura discutimos o uso destas plantas e suas consequências para a população branca e população negra, para embasar essa discussão assistimos o vídeo da série “Drauzio Dichava n.4” do médico Drauzio Varella, que aborda o racismo em relação ao uso de drogas. No segundo momento associamos a maioria destas plantas a indústria farmacêutica e os remédios obtidos a partir de seus princípios ativos e como em muitos casos podemos observar a biopirataria nesse campo. Para finalizar trocamos saberes em relação às plantas medicinais e suas utilizações pelo grupo de alunos que ali estava.

A quarta e última oficina teve inspirações na literatura da escritora Conceição Evaristo, que utiliza a escrita como ferramenta de luta das mulheres negras, pautada em subjetividades, retratando histórias de vida, desafios, corpos violados e subalternizados em uma mistura poética e denunciativa. Conceição Evaristo nomeia seus escritos de *escrevivência* em uma escrita que reflete condições e experiências de corpos negros expondo a colonialidade presente nos meios subalternizados e de excluídos sociais (MACHADO, 2014).

⁵³ SOUZA, J. E. L. Sonhos da Diamba, controles do cotidiano: uma história da criminalização da maconha no Brasil republicano. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

⁵⁴ ELISABETSKY, Elaine. Etnofarmacologia de algumas tribos brasileiras. In RIBEIRO, Darcy (ed.). *Suma Etnológica Brasileira*, vol. 1, 1986

5 PRIMEIRAS IMPRESSÕES DAS ESCRIVIVÊNCIA

Julgamos que escritas baseadas na escrevivência pudessem ser um material avaliativo condizente com a perspectiva metodológica desenvolvida nos espaços educativos da EJA de Florianópolis e de um ensino de ciências que considere relatos de histórias, corpos e saberes dos alunos. Nessa seção iremos relatar as primeiras impressões que tivemos ao ler os cadernos de anotações, que ainda serão parte de pesquisa em desenvolvimento.

Percebemos que as alunas focaram nas escritas de suas memórias carregadas de sentimentos em relação às plantas, mas não só sobre elas, ao contrário do que imaginávamos, as alunas se sentiram tão livres na escrita a ponto de relatar memórias íntimas, inclusive, histórias de violências.

Ao nos depararmos com essas escritas podemos pensar na necessidade de escuta e em como a escola não possui espaços curriculares para discussão dos corpos e de memórias. Que poderiam abrir espaços para o diálogo e até enfrentamentos. Nos questionamos sobre como a disciplina de ciências poderia ter espaços para construção de conversas sobre corpo e gênero visto que trabalha a corporalidade, genética, sistemas corporais e tantos outros assuntos que vão ao encontro com os corpos destes alunos. Percebemos então o silenciamento nas ciências que como campo não abre espaço para discussões para além de uma ciência objetificadora e conteudista.

Outro ponto a ser destacado das escrevivências é a construção de história de infância ao se remeterem às plantas, como no exemplo a seguir:

Quando eu era pequena ia muito comer pinhão, andar no mato e pegar pé-de-galinha muitas coisas que eu gostava de fazer, ia pescar já aproveitava para pegar milho verde, melancia todas as coisas que lembro são de uma cidade pequena que a gente aprende muita coisa sobre plantas e o

que pode e que não pode pegar[...].
(Joana⁵⁵)

Algumas escrituras tiveram tons poéticos como o do aluno Pedro, caracterizando um processo de autoria dos alunos e podendo fazer relações diretas com textos trabalhados ao longo das oficinas.

Toda vez que eu sinto cheiro de grama sendo cortada eu lembro de tudo que vivi tudo mesmo eu sinto paz em mim. (Pedro)

A história de vida dos estudantes fez com que as discussões fossem muito ricas com muitas trocas de diálogo sobre as plantas locais, plantas com propriedades medicinais, religião e a utilização das plantas bem como culturas locais de cada região dos alunos.

...foi bem interessante porque falamos sobre drogas, também sobre preconceito racial, sendo que todos são humanos deveria ser o mesmo tratamento para todos preto branco pobre e rico⁵⁶. (Vitória).

Um dos objetivos da pesquisa seria além do diálogo de saberes entre as pesquisadoras e os alunos, que algum dos alunos se interessasse por alguma temática abordada para realizar sua pesquisa, assim tendo um propósito despertar a curiosidade desse aluno pelas plantas e ajudando sua certificação. Esse objetivo foi cumprido, visto que um dos grupos que participaram das oficinas desenvolveu sua pesquisa com a temática de plantas medicinais, expondo seu trabalho em uma feira de apresentação de pesquisas para todos os colegas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que houve uma interação entre os assuntos abordados e a perspectiva decolonial, visto que por muitas vezes questionamos as estruturas coloniais nos espaços, desde

⁵⁵ Foram dados nomes fictícios aos alunos conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

⁵⁶ A frase foi mantida exatamente como o aluno escreveu.

a arquitetura da sala, hierarquia educacional até o processo de marginalização e racismo dentro e fora dos muros da escola.

As escrituras permearam o âmbito pessoal e, duas delas, não são passíveis de “análise” devido ao conteúdo pessoal e violento que evidencia o processo de subalternização de muitos alunos que ali estão.

Muitos dos alunos da EJA possuem um histórico de exclusão escolar, outros abandonaram os estudos por escolha pessoal ou por dificuldades de continuidade, seja por distância ou por optarem pelo trabalho. Sendo assim, é necessário muito cuidado para que os estudantes se sintam à vontade com a professora e as oficinas. Alguns dos alunos não voltaram ao longo das oficinas, as motivações para essa atitude podem ter sido diversas e por isso precisamos sempre nos avaliarmos como profissionais e nossas atitudes perante os alunos.

Reforçamos que este trabalho é parte de uma dissertação em construção e seus resultados ainda são parciais, o que significa que demandam maiores análises e serão melhores explorados ao longo do desenvolvimento da pesquisa e possível construção de um artigo expandido em uma revista, bem como a dissertação estará acessível no banco de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Samia. Biopirataria e Povos Indígenas. São Paulo: Almedina, 2014.

BARBOSA, Alessandro. (De)colonialidade no currículo de biologia do ensino em Timor-leste secundário. Tese (doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Tese (doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFJF, 2010.

FLEURI, R. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série Estudos*, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, 2014.

MACHADO, Clara C.; AMARAL, Marise B. Memórias ilustradas: aproximações entre formação docente, imagens e personagens botânicos. *Alexandria*, v. 8, p. 2, 2015.

MACHADO, Bárbara Araújo. "Escre(vivência)": a trajetória de Conceição Evaristo. *História oral*, v. 17, n. 1, p. 243-265, jan./jun. 2014.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: LANDER, E. (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre, 2007. p.127-167.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. Escrivivência em Becos da memória, de Conceição Evaristo». *Revista Estudos Feministas*, v. 17, n. 2, p. 621-623, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PADILHA, Raíza. Pela superação da colonialidade do saber: o conceito de biomas em livros didáticos de ciências. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Ciências biológicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad-Racionalidade. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, 1992.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Org.). *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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (Org.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000.

SANTOS, S. Boaventura. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SOUSA, Renan S.; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo como Política de inclusão/exclusão. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 27, n. 1, p. 279-399, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: MEDINA, P. *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y diyuntivas políticas*. México: Plaza y Valdés, 2009. p. 25-42.

ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Patrícia Magalhães Pinheiro
Elison Antonio Paim

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar este texto, assim como fiz no dia das apresentações orais, trago a música do artista Gonzaguinha chamada “Pequena memória para um tempo sem memória”, regravada recentemente por Elza Soares em seu disco “Planeta Fome”, que explicita muito bem a necessidade de visibilidade das histórias que um dia a História ainda há de contar, as lutas inglórias daqueles que perdem suas vidas na esperança de construir um país melhor.

2 PEQUENA MEMÓRIA PARA UM TEMPO SEM MEMÓRIA - GONZAGUINHA⁵⁷

Memória de um tempo onde lutar
Por seu direito
É um defeito que mata
São tantas lutas inglórias

São histórias que a história
Qualquer dia contará
De obscuros personagens
As passagens, as coragens

São sementes espalhadas nesse chão
De Juvenais e de Raimundos
Tantos Júlios de Santana
Uma crença num enorme coração

Dos humilhados e ofendidos

57

Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=7LUMzQjEF8o>> Acesso em:
outubro de 2019.

Explorados e oprimidos
 Que tentaram encontrar a solução
 São cruzeiros sem nomes, sem corpos, sem
 datas

Memória de um tempo onde lutar por seu
 direito
 É um defeito que mata
 E tantos são os homens por debaixo das
 manchetes
 São braços esquecidos que fizeram os heróis

São forças, são suores que levantam as
 vedetes
 Do teatro de revistas, que é o país de todos
 nós
 São vozes que negaram liberdade concedida
 Pois ela é bem mais sangue

Ela é bem mais vida
 São vidas que alimentam nosso fogo da
 esperança
 O grito da batalha
 Quem espera, nunca alcança

Ê ê, quando o Sol nascer
 É que eu quero ver quem se lembrará
 Ê ê, quando amanhecer
 É que eu quero ver quem recordará

Ê ê, não quero esquecer
 Essa legião que se entregou por um novo dia
 Ê eu quero é cantar essa mão tão calejada
 Que nos deu tanta alegria
 E vamos à luta.

O tema formação de professores/as de Ciências Biológicas e as Relações Étnico-raciais me atravessam de forma tão intensa e pujante que vi a necessidade de me debruçar sobre esses assuntos durante o doutorado. O que foi me apresentado pelos movimentos sociais estava silenciado na minha primeira formação acadêmica, Ciências Biológicas Licenciatura, que ocorreu após aprovação das leis que estabeleceram a inclusão no currículo oficial de toda a rede de Educação Básica, pública ou privada, a obrigatoriedade da

temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” através dos dispositivos legais 10.639/03 e 11.645/08. Vale lembrar que esses dispositivos legais são modificações na Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estes são apresentados na íntegra para apreciação dos/as leitores/as.

A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições que ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio, essa temática deve perpassar todo o currículo, estando em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História, além de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003a, s.p.).

Já a Lei 11.645/08 inclui a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura dos Povos Indígenas devendo estar presente, também, em todos os estabelecimentos que ofereçam Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo esta temática abordada no âmbito de todo currículo com ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura e História.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008, s.p.).

É necessário elencar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que “têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática.” (BRASIL, 2004, p. 20). Nele são fixados três grandes princípios, são eles: Consciência Política e Histórica da Diversidade, Fortalecimento de Identidades e de Direitos e Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, são esses princípios que irão sulevar a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais em todas as instituições de ensino brasileiras.

E o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nele são elencados seis eixos estratégicos, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos

de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais. (BRASIL, 2013). Outra importante contribuição do dispositivo legal se relaciona com a fixação de atribuições aos sistemas de ensino para os diferentes entes federativos, – apontando quais ações devem ser desenvolvidas pelo governo federal, estadual e municipal – conselhos de educação, instituições de ensino, – públicas, privadas –, níveis de ensino – básico e superior e modalidades – educação de jovens e adultos e educação escolar quilombola.

É necessário pontuar que a aprovação desses dispositivos legais são consequências de luta e de pressões políticas exercidas por movimentos sociais e coletivos que lutam em prol da causa indígena e negra em nosso país. De acordo com o historiador e professor Elison Antonio Paim (2016) as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não devem ser compreendidas como doações ou benesses governamentais, pelo contrário, elas emergem do seio de lutas que persistem a mais de cinco séculos. Lutas pela valorização e reconhecimento dos saberes, dos fazeres, dos corpos, dos pensamentos, dos deuses, das terras sagradas, dos modos de vida dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Bem como, práticas de resistência que existem no seio da educação básica brasileira. Neste sentido, as leis são entendidas como patrimônio cultural, “na compreensão de patrimônio além da salvação de vestígios do passado, mas algo dinâmico, que aponta elementos específicos de valorização e internos a cada comunidade, que são ressignificados constantemente” (PINHEIRO; SANTANA; PAIM, 2016, p. 100).

Porém, sofremos grande descompasso teórico-prático. Pois, mesmo após aprovada, muitas vezes, as leis “não saem do papel”, característica de muitos outros dispositivos legais no Brasil.

O professor indígena José Mário dos Santos Ferreira, da etnia Mura afirma que:

A legislação é muito bonita. Foi criada uma legislação maravilhosa, [...] Se você for colocar em prática, ponto por ponto, daquilo que tem de ser feito na questão da educação indígena, é feito? Não! E ainda tem gestores que dizem que não conhecem a política, não sabem como fazer. Tem todo um manual criado pelo Conselho Nacional de Educação.

Eles dizem que não sabem fazer (FERREIRA⁵⁸ apud VEIGA; FERREIRA, 2005, p. 80-81).

As causas dessa não efetivação são inúmeras e não podemos ser ingênuos em acreditar que essa problemática se dá apenas por má vontade política, pois a pretensão que impera é de manter o status quo brasileiro, de continuar a manutenção de privilégios destinados apenas à alguns segmentos da população e certas classes sociais, lê-se elite branca. Sendo assim, acreditamos que os atuais modelos de gestão política fazem questão de (re)produzir mecanismos de segregação étnica, racial, sexista e social concebidos desde a época do Brasil colônia, aprofundados no Imperialismo e perpetuados pela Colonialidade. E, é dentro deste jogo de forças e resistências que a educação antirracista e anti-discriminatória vem sendo construída.

Desta forma, minha pesquisa de doutorado, que trago em partes aqui, tem como objetivo investigar, analisar e compreender como se dá a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) no âmbito da formação superior de professores/as de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Uma vez que acreditamos que a Educação das Relações Étnico-raciais promova o (re)conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e indígena, e portanto, a efetiva participação desses povos na construção da sociedade brasileira – construção essa que não se restringe ao passado, mas que está viva no presente e continuará com sua pungência no futuro –, desconstrução de estereótipos, quebra de preconceitos, melhor entendimento das hierarquias sociais e processos estruturantes da sociedade brasileira, promoção de uma formação antirracista e anti-discriminatória.

Portanto, será possível potencializar a prática pedagógica para formação conceitual, procedimental e, principalmente, atitudinal mediada pelo respeito à diversidade, portanto constituinte de equidade etnicorracial. Essa perspectiva possibilita a articulação das práticas escolares com valores

⁵⁸ Excerto do Livro Desafios atuais da Educação Escolar Indígena, fruto do VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas realizado na UNICAMP, em julho de 2005.

ancestrais das populações que participam ativamente da formação da nação e que pelo processo de colonização/colonialidade expropriadora e racista, foram inferiorizadas, marginalizadas, subalternizadas, desumanizadas e invisibilizadas.

Mas será que a Educação das Relações Étnico-raciais está acontecendo na formação de professores/as de Ciências Biológicas? Será que as legislações, Lei 10.639/03 e 11.645/08, estão sendo contempladas nos currículos de formação de professores/as de Ciências Biológicas? Em quais disciplinas esses debates estão ocorrendo? O que prevalece na formação de professores/as de Ciências Biológicas os silenciamentos ou as resistências? Ao sair da graduação e ingressar na carreira docente os/as professores/as de ciências/biologia estão tendo formação continuada que abordam as relações étnico-raciais? Quais as contribuições das Ciências Biológicas para a desconstrução do racismo e a construção de uma educação antirracista? Estas são algumas perguntas que suleiam o processo de construção da pesquisa.

Os aportes teóricos que me guiam em busca dessas respostas são os/as pensadores/as decoloniais: Catherine Walsh (2008; 2017) com sua conceituação sobre interculturalidade crítica e as pedagogias decoloniais; Boaventura de Souza Santos (2010) e seu conceito de epistemicídio e linhas abissais de divisão entre humanos e não humanos; Nelson Maldonado-Torres (2010) e seu importante conceito de racismo epistémico; Ramón Grosfoguel (2007) e suas assertivas em relação à impossibilidade de se produzir conhecimentos e epistemologias neutras, Santiago Castro-Gómez (2005) e seu brilhante livro "La Hybris del Punto Cero: ciência, raza e ilustración em la Nueva Granada (1750-1816)⁵⁹"; a teoria monadológica de Walter Benjamin (2007; 2012); intelectuais indígenas e negros/as brasileiros/as que se debruçam sobre nossa História, a Educação e as Relações Etnicorraciais, como: Gersen Baniwa (2010), Carla Akotirene (2018), Djamilia Ribeiro (2017), Sílvio Almeida (2018), Sueli Carneiro (2011), Ana Flávia Magalhães Pinto (2015a, 2015b); Abdias do Nascimento (1980; 2017); Douglas Verrangia Corrêa da Silva (2009). Esta mescla de autores/as decoloniais latino-

⁵⁹ A Hybris do ponto zero: ciência, raça e ilustração em Nova Granada (1750-1816), tradução nossa.

americanos/as com pensadores/as indígenas e negros/as brasileiros/as se faz necessária para que esse trabalho não caia em modismos acadêmicos e desloque, de alguma maneira, o projeto decolonial da luta política das populações negras e indígenas no nosso país.

De acordo com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 10):

O deslocamento do projeto decolonial da luta política das populações negras, caso se concretizasse, seria uma traição à própria decolonialidade. Esse é um risco que visualizamos quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos e, no entanto, não citam qualquer autor negro ou indígena, ou sequer têm qualquer relação com os movimentos sociais, limitando-se a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população branca. Em outras palavras, a decolonialidade se torna mais uma moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade. Nem tudo que brilha é ouro, por isso há necessidade de se ter clareza sobre o que está em jogo para ir além dos rótulos.

Já o caminho metodológico trilhado durante a construção da pesquisa envolve tanto a análise de fontes documentais como apreciação crítica do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas (PPC), Planos de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas e site do Centro de Ciências Biológicas UFSC, quanto fontes orais produzidas por meio de entrevistas de 2 professores/as formadores/as, 3 professores/as em formação inicial e 2 professores/as egressos que atuam na Educação Básica e que se formaram após o ano de 2008, ano de implementação da Lei 11.645.

Optei por buscar o uso de fontes orais por acreditar que elas são ótimos instrumentos de construção de significados para fatos cotidianos dados como desimportantes,

insignificantes, frívolos, por focalizar a voz de classes não hegemônicas, no caso dos/as professores/as, concordando então com as palavras do historiador e professor italiano Alessandro Portelli afirmando que:

Entrevistas, sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas [...] o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor [...]. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. (PORTELLI, 1997, p. 31).

Outro aspecto de suma relevância considerado ao optar por essa metodologia, o uso de fontes orais, foi à possibilidade de trabalhar com a rememoração (BENJAMIN, 2012; GAGNEBIN, 2014; GALZERANI, 2008), afinal é através dela que reconstruímos o passado vivido a partir de nossas referências do presente é, ainda, no ato de rememorar que instrumentalizamos nosso olhar e nossas lutas para o futuro.

A professora, filósofa e escritora suíça residente no Brasil Jeanne Marie Gagnebin considera que:

A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. (GAGNEBIN, 2006, p. 55).

O ato de rememorar mobiliza memórias e experiências, estando estas preñes de significados, de conhecimentos, de sensibilidades. Desta forma, a rememoração é compreendida como atividade artesanal produtora de conhecimento. Neste sentido:

[...] rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um 'despertar' dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI, 2008, p. 21).

A rememoração do passado no tempo presente, projetando um futuro extrapola a individualidade de quem narra, nos trazendo também indícios do tempo histórico no qual o/a narradora está inserido/a. Sendo assim, me aponto no filósofo e sociólogo judeu alemão Walter Benjamin ao me utilizar de opção metodológica história oral como arte artesanal de construir narrativas através da rememoração, permitindo então a produção de conhecimento histórico por meio da criação de mônadas.

Nesse sentido, as narrativas dos/as professores/as podem ser transformadas em mônadas a partir da concepção benjaminiana na qual "A ideia de mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição abreviada do mundo" (BENJAMIN, 2007, p.69). Sendo assim, as mônadas são construídas enquanto fios de memórias e experiências trançados, entrelaçados, entrecruzados por elementos próprios das subjetividades e identidades dos/as professores/as narradores/as.

As conclusões parciais da pesquisa de doutorado giram, por enquanto, em torno de três eixos. O primeiro deles é "A grande ausência no Projeto Pedagógico do Curso", nele explicitamos a ausência de termos relativos à Educação das relações étnico-raciais, a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, preconceito, discriminação e racismo no documento que rege o curso de Ciências Biológicas da UFSC, nem mesmo as legislações Lei 10.639/03 e 11.645/08 são mencionadas. Essa ausência se relaciona a falta de preocupação com a formação de professores/as de ciências e biologia que tenham presentes em sua formação inicial discussões acerca da educação das relações étnico-raciais, que compreendam a necessidade de construir uma educação antirracista, rompendo o silêncio

histórico da área frente as contribuições contundentes das Ciências Biológicas na construção de ideias e ideais racistas, eugênicos, discriminatórios e deterministas.

O segundo eixo foi intitulado “Disciplinas fantasmas” já que durante a investigação descobrimos que algumas das disciplinas optativas que pretendem debater à Educação das relações étnico-raciais com os/as professores/as em formação inicial ora existem apenas no sistema UFSC e nunca foram ofertadas ou foram oferecidas pouquíssimas vezes, ora não foram pensadas inicialmente para o curso de Ciências Biológicas, sendo destinadas a outros cursos. As disciplinas são: Estudos afro-brasileiros, ofertada pelo Departamento de Antropologia, obrigatória aos/as estudantes de Antropologia e optativa aos/as de Ciências Biológicas, ofertada todos os semestres, não há na universidade registro do número de estudantes das Ciências Biológicas que cursaram essa disciplina; Práticas Educativas em Relações Étnico-raciais, ofertada pelo Departamento de Metodologia de Ensino, ofertada duas vezes – nos anos de 2011 e 2015 –; e a disciplina Educação étnica e multirracial, ofertada pelo Departamento de Estudos Especializados em Educação, está nunca ocorreu. É importante destacar que as ementas das duas últimas disciplinas não estão disponíveis no site da UFSC e nem mesmo nos departamentos responsáveis.

O terceiro eixo é “O termo ausente” e nele debatemos como as Relações Étnico-raciais, a Luta Antirracista, as Ações Afirmativas, as Cotas Raciais não são nomeadas na fala dos/as interlocutores/as, esses/as preferem usar expressões vagas como “isso”, “essa questão”, “essa pauta”, “esse assunto”, “esse tema”. Este efeito é identificado mesmo em interlocutores/as que defendem e acreditam na necessidade de se construir uma Educação das Relações Étnico-raciais Positivas.

É importante salientar que historicamente houve um silenciamento sistemático das Ciências Biológicas em relação à temática Étnico-racial, porém este quadro esta sendo revertido nas últimas décadas por meio da inserção paulatina de intelectuais negros/as e ativistas engajados/as com a luta antirracistas nas instituições públicas de Ensino Superior brasileiras.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BANIWA, Gersem. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. Trabalho apresentado na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Brasília, 2010.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: Magia e técnica, arte e política. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. Passagens. Belo Horizonte. Ed. da UFMG; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BERNANDINO-COSTA, Joane; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. Lei 10.639, de 09/01/2003. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Lei 11.645, de 10/03/2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicorraciais__mec_2013.pdf> Acesso em: out. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade. São Paulo: Selo Negro, 2011.

ELZA SOARES. Elza Soares: pequena memória para um tempo sem memória, 2019 (4m17s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7LUMzQjEF8o>> Acesso em: out. 2019.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar, escrever, esquecer. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. Cadernos CEOM, Chapecó, SC, n. 28, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Ciência e Cultura, São Paulo v. 59, n. 2, abril./jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: set. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologia do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloisa;

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Entre textos e contextos. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães; SANTANA, Tatiana de Oliveira; PAIM, Elison Antonio. A Educação Escolar Indígena como Patrimônio Cultural. *Mnemosine Revista*, v. 7, n. 4, 2016. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/101348_3713160f23aa4ebaa6cdae9924257ea4.pdf> Acesso em: nov. 2019.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. A Gazeta da Tarde e as peculiaridades do abolicionismo de Ferreira de Menezes e José do Patrocínio. In: XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015a, Florianópolis. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428106071_ARQUIVO_AnaFlaviaM.Pinto-ComunicacaoAnpuh2015.pdf> Acesso em: fev. 2019.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. Fortes laços em linhas rotas: liberatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, 2015b. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/281270/1/Pinto_AnaFlaviaMagalhaes_D.pdf> Acesso em: fev. 2019.

PORTELLI, Alessandro. O Quer Faz a História Oral Diferente. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev.1997.

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

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologia do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, J. & FERREIRA, M. B. R. (Org.). *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas: ALB - Núcleo de Cultura e Educação Indígena; [Brasília]: Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

VERRANGIA, Douglas Corrêa da Silva. A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos São Carlos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em:

<<http://www.processoseducativos.ufscar.br/tese04.pdf>>
Acesso em: maio 2019.

WALSH, Catherine (org.). Pedagogias decoloniais: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II: Quito: Abya Yala, 2017. 583p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa*, Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 131-152, jul/dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf> Acesso em: jan. 2017.

CIÊNCIAS DE OUTRAS NATUREZAS: DISCURSOS TECNOCIENTÍFICOS PARA SOCIEDADES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS

Robert De-Carvalho

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Em sentido lato, é importante que atentemos para o processo de aperfeiçoamento contínuo da *empresa colonial* na América Latina, agenciando linguagens e discursos por nosso Sul global. Essa agência sócio-institucional, sociocultural e tecnocientífica afeta incisivamente o espaço-tempo do Ocidente, fundando a era modernidade/colonialidade. Um campo de litígios neoliberais sobre arte, ciências, tecnologias, sociocultura, linguagens, políticas, economias. Sobretudo, transcendências, ou melhor, formas-conteúdos de fazer e de ser. Tais formas-conteúdos se constituem/formulam em linguagens que afetam o ensino de Ciências da Natureza na escola básica. Linguagens que refratam sentidos, saberes e conhecimentos originários e ancestrais, codificados por uma dita subalternidade/periferalidade, em sua base onto-epistêmica, uma vez que os processos de ensinar-aprender representam signos linguísticos (em redes capitais de privilégios), a serviço de mercados liberais. E, naturalizam-se por significações simbólicas e ideológicas impressas no *imaginário* (chave-mestra de nossa *memória discursiva/interdiscurso*, cf. Orlandi, 2015), inferindo sobre o lugar/posição de pessoas *faveladas* (corpos, mentes, linguagens, sentidos), dada a referência estruturante de “desenvolvimento” e “progresso”, como faceta da colonização de corpos e de territórios.

Essas agências - pela voz de seus interlocutores/as, em dado lugar/posição de poder - afetam sobremaneira a escola, relativizando⁶⁰ o exercício de direito, a manutenção da justiça,

⁶⁰ Exemplo latinoamericano desses relativismos sobre a voz de pessoas oprimidas foi a conveniência da empresa colonial brasileira ao efetuar a condenação do estadista ex-presidente Lula, em 12 jul. 2017, representante ideológico de libertação da *Favela-Sul global*. Preso em 7 abr. 2018, ficou impedido de concorrer ao pleito

a efetividade da democracia. Mais destacadamente, quando o lugar/posição de cidadania de pessoas em opressão se desloca para a divisão de poder, para o pacto/negociação de diferenças (gênero, sexualidade, religião), para o reconhecimento de diversidades socioculturais (quilombolas, indígenas, imigrantes, mulheres, crianças), para o protagonismo pluriétnicorracial (ex.: direito às cotas, equidade no acesso a espaços/bens públicos). Ou seja, quando sociedades originárias e ancestrais invertem lógicas históricas em discursos silenciados e resguardados à periferia, que são apagados juntamente com nosso ser e nosso fazer. Lógicas que, via de regra, foram cunhadas pelo patriarcado, pelo senhorio, pela empresa neoliberal em seu furor de apropriação/controle material/imaterial, subjetiva e transcendental.

Nessa perspectiva, situamos a lógica de linguagens, em que o poeta, dramaturgo, ensaísta e militante martinicano Aimé Césaire (1913-2008), ao tensionar sobre a guerra branca⁶¹ ocorrida no século XX, situa que a

[...] falta de lógica [...] não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, senão o crime contra o homem branco, e haver aplicado na Europa procedimentos colonialistas que até agora só concerniam aos árabes da Argélia, aos coolies da Índia e aos negros da África. (BRÜGGEMANN; MAYER, 2017, p. 21-22)

Ou seja, uma particularizada demonização intrarracial de homens, europeus, brancos, representativa da lógica colonialista que só cabia a nós, os/as *outros/as/es*⁶²: mundos, sentidos, existências, raças/etnias subalternizadas. Nessa condição de produção da racialização, em eugenia e genocídio, é motivada a grande barbárie em seu estado letárgico de *branquitude acrítica*⁶³. Estado que se replica pelo mundo, pela

presidencial.

⁶¹ Situo aqui, a partir de Aimé Césaire, o antissemitismo nazista pelo advento da 2ª guerra mundial, como um exemplo de guerra de *branquitude acrítica* (CARDOSO, 2010).

⁶² Opto por marcar existências múltiplas, por quaisquer orientações de sexualidade, em diversidade de gênero, em liberdade e em saúde sexual/mental, politicamente críticas e situadas.

⁶³ *Sensu ibid.*

América Latina, pelo trabalho de uma potente indústria midiática em *mais-valia ideológica* (SILVA, 2017). E a escola é mais um segmento dessa empresa colonial que “apenas pelo fato de dedicar-se diariamente a apresentar o mundo [...] a faz eminentemente uma empresa fornecedora de ideologia.” (*Ibidem*, p. 177). Portanto, é foco privilegiado de atenção neoliberal, impondo linguagens para um mundo capitalizável, definidor de lugares/posições de quem tem o poder de falar para quem deve ouvir, e consentir. A geopolítica do conhecimento que constitui/formula o espaço-tempo de colonialidades em discursos tecnocientíficos, por suas redes capitais, forjando *tecnologias de linguagem* sob o mito da neutralidade⁶⁴.

Assim, atentamos aos discursos tecnocientíficos que circulam em diáspora, propondo-nos a compreender saberes de Ciências de *outras* naturezas, de base africana e afrolatinoamericana, como mote constitutivo de projetos de fazer-ser social em sociedades do Sul global, para formular *outro* ensino de ciências. Sentido em que tensionamos: *Que formas-conteúdos outras para ensinar ciências se revelam em perspectiva contra-hegemônica e decolonial, por saberes em interseccionalidade, orientando projetos de fazer-ser social em diáspora?* Para tanto nosso foco interlocutivo foi o de analisar discursivamente projetos de fazer-ser social em diáspora que promovam outra linguagem tecnocientífica para um ensino libertador de Ciências, buscando a constituição de sociedades possíveis e necessárias.

2 DISPOSITIVOS PARA NOSSA ANÁLISE DE DISCURSO

Buscando transgredir normatividades e tendências geopolíticas, busquei uma multifacetação de discursos sobre *outras* Naturezas das Ciências (NdC) que produzem sentidos - por suas/minhas/nossas referencialidades étnico-raciais, socioculturais e tecnocientíficas, periferalizadas e marginalizadas - refratados na empresa colonial escolar. Ou

⁶⁴ Um exemplo de discurso tecnocientífico colonial, forjando novas *tecnologias de linguagem* sob o mito da neutralidade na escola básica brasileira, pode ser tomado a partir do projeto *Escola Sem Partido*. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?cdteor=1707037&filename=PL+246/2019. Acesso em: 10 out. 2019.

seja, *outros* discursos que se constituem do lado de cá da *linha abissal epistemológica* (SANTOS *apud* NUNES, 2010). Dessa/desta⁶⁵ forma-conteúdo de pensarmos do lado de cá (do Sul global), implica-nos uma outra linguagem que expresse o seu/meu/nosso pensamento, periferalizado e subalternizado, que só cabe no espaço-tempo de interpretação que nos situamos: a *Favela*⁶⁶: nossa posição/lugar de interlocução, por nossa *linguagem de classe* (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Assim, em nossa *análise de discurso* franco-afrolatina, a partir da professora-pesquisadora linguista latinoamericana E. P. Orlandi e do filósofo europeu M. Pêcheux (1938-1983), deve ser entendida neste ensaio primeiramente pelo fundamento teórico dessa escola de pensamento que, em linhas gerais, se mobiliza sob a compreensão

[...] de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que [...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia [...] (ORLANDI, 2015, p. 17).

E, seguindo na produção desse sentido - como sujeitos/as/es afrolatinos/as/es que somos - situamos nossa ideologia antirracista, anti-sexista, anti-homo/transfóbica, anti-colonial, não-neutra, não-determinista. Acatamos, por tais efeitos de sentidos, textos/discursos africanos em: William Kamkwamba, engenheiro malawiano; Chimamanda Ngozi Adichie, médica, farmacêutica e escritora nigeriana; e, Oyèrónkẹ Oyěwùmí, socióloga nigeriana, nos quais buscamos anunciar *outras* naturezas tecnocientíficas para ensinar ciências na América Latina, dadas as transições de linguagem no espaço-

⁶⁵ Ambas as contrações (preposição+pronome) significam formas-conteúdos sob condições de produção em/por/com *nós-outros/as/es* em interlocução.

⁶⁶ O *espaço Favela* a que me refiro é uma categoria trabalhada em um texto de Orlandi (2017) como “espaço constituído politicamente, ou seja, o sentido deste espaço efetiva-se na articulação do simbólico com a ideologia, é um espaço ideologicamente significado, no caso, pela divisão própria ao sistema capitalista (relação ordem/organização, E. Orlandi, 1996).” (p. 133).

tempo intercontinental de diásporas africana e afrolatinoamericana. Assim, em meu (eu-)sujeito afrolatino trabalho na interpretação/descrição desta análise sob uma exterioridade de ensino de Ciências da Natureza que me interpela/instiga a escola. Do lugar/posição de

[...]sujeito-leitor de ciência que, por sua vez, se apresenta como sujeito social. Esse sujeito-leitor está representado (ou seja, presente mas transformado) no texto, pelo mecanismo de antecipação que, ao produzir os efeitos de sentidos produz o próprio efeito-leitor (um imaginário de leitura). (ORLANDI, 2012, p. 157).

Por esse *imaginário de leitura*, busco comunicar *outras* formas-conteúdos de ser, de fazer, de saber, de viver, de querer, de sentir, de cuidar, de ajudar, de lidar com o *outro/a*, por *outras* NdC, tomadas por posições de constituição/formulação de discursos tecnocientíficos *outros*, para educar sociedades possíveis e necessárias.

Seria legítimo perguntar se, perante estas posições, o mesmo não poderia dizer-se do recurso ao termo 'epistemologia' para falar das condições de produção, apropriação e validação das diferentes formas de saber. O problema só se coloca quando se pensa o uso de expressões como 'ciência' ou 'epistemologia' (ou 'filosofia', ou 'literatura', ou 'economia', ou 'política', ou 'religião'...) no modo de pensar '**categorial**'⁶⁷ próprio do pensamento abissal. (NUNES, 2010, p. 283; ênfase nossa)

Inquieta-nos o fato de que tais discursos se reiteram em forma-conteúdo retórica e histórica em/por linguagens que refratam sentidos, saberes e conhecimentos originários e

⁶⁷ Esse *pensar categorial* é referenciado pelo sociólogo português João Arriscado Nunes na autoria do chileno Hugo Zemelman (1931-2013), advogado e mestre em Sociologia, em seu livro: *Pensar y poder: razonar y gramática del pensar histórico* (publicado em 2012, pela Siglo XXI Editores, México).

ancestrais, subalternizados/periferalizados em sua base onto-epistêmica, por processos de ensinar e aprender Ciências que se amoldam às demandas dos centros do liberalismo mercadológico. E, isso se amplia quanto às semânticas (dialéticas) e aos utilitarismos (objetificação/coisificação) que produzem sentidos sobre a Natureza, para essas Ciências. (Re)produzidos sob a égide de uma substantiva neutralidade epistêmica. Por esse estado de inquietação é que trabalhamos na interpretação/descrição de três textos/discursos de autoria africana, a saber: da socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùmí (2017); da médica, farmacêutica e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2017); e, do engenheiro malawiano William Kamkwamba (2011), ensejando regularidades discursivas que se aproximam epistemicamente. Enunciando sensibilidades outras, alteridades e verdades transitórias, a partir do *mecanismo da antecipação*, ou seja

[...] ao colocar-se no lugar em que o seu interlocutor 'ouve' suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor. (ORLANDI, 2015, p. 39).

Dessa forma-conteúdo, o efeito produzido em tais textos/discursos nos forneceu, em cumplicidade interlocutiva, uma produção de sentidos estruturantes para o *dispositivo analítico* que nos foi gerado em antecipação, durante o processo de interpretação/descrição. Para tanto, o subdividimos em 3 categorias reitoras, sendo: (a) *concepções sobre natureza*; (b) *relações sociais de produção*; e, (c) *conhecimento e verdade tecnocientífica*. Tais categorias são antecipatórias de outros sentidos de mundo, em diversidade, para formas-conteúdos *outras* de ensinar ciências, em

perspectiva contra-hegemônica e decolonial, por saberes em interseccionalidade, orientando projetos de fazer-ser para sociedades possíveis e necessárias. Assim, compreendemos uma reformulação de linguagens, anti-coloniais, em discursos tecnocientíficos. Ou seja, a descrição/interpretação dos excertos discursivos constituíram os sentidos que chamamos de categorias, visando nosso objeto principal: o ensino de ciências de outras naturezas.

3 ANÁLISE DE DISCURSO PROPRIAMENTE DITA (E NÃO-DITA)

3.1 Descrição/interpretação pela categoria “concepções sobre a natureza”

Esse pensamento emerge de formas-conteúdos discursivas que significam a ampla dimensão humana em múltiplas interconexões/interdependências (psíquica, bio-corpórea, relacional, afetiva, gênero, sexualidade, linguística, tecnocientífica) com o meio físico, dada a sociocultura que orienta a ciência e a tecnologia para necessidades e naturezas legítimas (não-projetadas; não-induzidas; não-capitalizadas; não-coisificadas), de manutenção e diversidade da vida. Da justiça ambiental, do direito de ser, de viver, da alteridade no manejo pactuado/cordial de frutos, fontes, vidas.

Por essa premissa, dada a endogenia do dispositivo teórico, encontramos no Capítulo 2 do texto/discurso da socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùmí, intitulado: *La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*⁶⁸, que fora traduzido por Alejandro Montelongo González, para Editora de La Frontera, na Colômbia, o seguinte:

*La (re)constitución de la cosmología y las instituciones socioculturales de Ọyọ-Yorùbá: Articulación del sentido del mundo Yorùbá
El lenguaje y las tradiciones orales Yorùbá*

⁶⁸ Do original em língua inglesa: *The invention of women: making an African sense of Western gender discourses*, tese apresentada à University of Minnesota, em 1997.

representan las principales fuentes de información en la constitución del sentido del mundo, el mapeo de los cambios históricos y la interpretación de la estructura social. [...] Finalmente, en la conceptualización del pasado, el presente no es irrelevante. Todas las instituciones que describiré no son arcaicas – son tradiciones vivientes –. (OYÈWÙMÍ, 2017, p. 85).

Em nota de rodapé, Oyèwùmí (*Ibid.*) esclarece que: “Sobre el término ‘*sentido del mundo*’: es un término mucho más holístico que ‘*visión del mundo*’, ya que enfatiza la totalidad y concepción de los modos de ser.” (p. 83) Essa é uma concepção inicial que associa sentidos de cosmologia (origem e evolução do universo, de coisas, de seres) e as instituições socioculturais (em contraposição às indústrias midiáticas coloniais) para sustentar um *sentido de mundo* que dá fundamento à natureza em forma-conteúdo interseccional. Espaço e tempo se fundem em uma organicidade que considera a vida do/a ancestral, sem arcaísmos, mas em suas tradições vivas, efetivas, pungentes. Unicidade natureza-cultura, segregadas epistemicamente pela empresa colonial.

Para o sentido de corpo, tomamos a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, ao orientar uma amiga a educar sua filha (Chizalum Adaora), pelo texto/discurso intitulado: *Para educar crianças feministas: um manifesto*, traduzido por Denise Bottmann, para a Companhia das Letras, em São Paulo, Brasil, o que segue:

Décima segunda sugestão: Converse com ela sobre sexo, e desde cedo. Provavelmente será um pouco constrangedor, mas é necessário. [...] Com Chizalum, não finja que o sexo é uma mera ação reprodutiva controlada. [...] Diga-lhe que o corpo dela pertence a ela e somente a ela, e que nunca deve sentir a necessidade de dizer ‘sim’ a algo que não quer ou a algo que sente pressionada a fazer. (ADICHIE, 2017, p. 64-65)

[...] Não basta dizer que você quer criar uma filha que lhe conte tudo: precisa lhe dar a linguagem para falar com você. E digo isso

literalmente. Como ela vai chamar isso? Que termo usará? (Ibid., p. 66)

Dessa forma-conteúdo, Adichie nos antecipa a categoria *corpo* na perspectiva de um arrazoamento pessoal, sob o arbítrio de si própria. É corpo inteligido: corpo-mente. Aqui, pelo corpo da mulher, colonialmente territorializado pelo neoliberalismo, subjugado para a satisfação do patriarcado. E, por essa perspectiva discursiva, compreendemos o corpo-mulher, o corpo-Favela, o corpo-natureza, tudo isso em uma totalidade holística. Antecipando-nos que “O neolocalismo se utiliza de outras armas, que não bélicas, como o medo, a miséria, o controle do Estado, **o controle dos corpos** e do território.” (GASPARETTO, 2019, p. 112; ênfase nossa) Alterando todas as nossas naturezas, nossas ciências. Adichie aprofunda, referindo-se ao território de linguagens como força simbólica e ideológica que controla a natureza dos corpos.

*Lembro que, quando eu era criança, as pessoas usavam **ike** para o ânus e a vagina, e que o ânus era o sentido imediato, mas tudo ficava meio vago e eu nunca soube direito como dizer, por exemplo, que sentia uma coceira na vagina. (Ibidem.; ênfase nossa)*

Precisa decidir que nome você quer que ela use, mas o que importa é que precisa haver um nome, e que esse nome não venha carregado de vergonha. (Ibid., p. 67)

[...] Ensine Chizalum a rejeitar a associação entre vergonha e biologia feminina. Por que fomos ensinadas a falar em voz baixa sobre a menstruação? (Ibid., p. 68)

Nessa inteligência, pós-contato com o conhecimento tecnocientífico ocidental, prerrogativas de verdade e poder emergem dos textos/discursos de Oyëwùmí (2017) e Adichie (2017), por possibilidades de: uma linguagem tecnocientífica em interseccionalidade; cosmovisões constitutivas do fazer e do ser africano e afrolatinoamericano; sensibilidades que anunciam autopercepção em alteridade; unicidade natureza/sociedade/cultura, epistemicamente segregadas; ou

seja, uma ciência de outra natureza: pelo ser holístico afirmado em sua *linguagem de classe* (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Dessa perspectiva discursiva, Orlandi (2017, p. 132) afirma que:

[...] sentidos e sujeitos constituem-se ao mesmo tempo, têm sua materialidade, e faz parte da materialidade do sujeito a inscrição de seu corpo em processo de significação, em sua constituição, do sujeito e do corpo. Podemos observar, se pensarmos o corpo, a 'sensação' que temos ao entrar no cenário da rua, quando temos, em nós, como conjuntura, o espaço social e simbólico da Favela.

Nesse espaço-tempo pela Favela-Sul global, somos constituídos a operar o machismo sobre corpos não-nossos - não-meu, não-seu, o corpo *dEle* e *dEla* -, justificando uma modelização, uma valoração, um peso social, para individuação em dissimetria, num processo inconsciente de *indistinção de sentidos*

[...] porque o capitalismo e a democracia operam com a universalidade, que eles tomam como dada, mas que, da perspectiva discursiva, que é a nossa, consideramos como construída, ou seja, é o que é histórico que adquire determinações universais, e isto se faz por um processo simbólico-político. Daí a atribuição de diferenças, a atribuição de valores ao que é 'diferente', enquanto consequência das relações de força inscritas nos processos de significação, ideologicamente determinados, e das relações de poder simbolizadas. (*Ibidem*, p. 304).

Assim, as Ciências da Natureza se impõem em currículos escolares da América Latina, produzindo-nos como categorias, e fazendo-nos reproduzir a nós mesmos/as enquanto objetos, enquanto elementos investigativos. Eis o risco de estarmos pensando em ciências que se propõem a ser de *outras* naturezas: Física, Química, Biologia, embora afetadas sob a premissa de serem anti-coloniais/decoloniais, mas suscetíveis à armadilha de constituição epistêmica por um '*pensar categorial*'

que nos interdita/anula historicamente no espaço-tempo de linguagens da Favela-Sul global.

3.2 Descrição/interpretação pela categoria “relações sociais de produção”

Essa categoria nos revela implicações de como as sociedades compreendem as condições de produção da ciência e da tecnologia para a vida em suas inter e intra-relações de alteridade, de fazer e de ser ante sistemas imbricados de colonialidades.

Começamos pelo texto discurso na autobiografia do engenheiro malawiano William Kamkwamba, intitulada: *O menino que descobriu o vento*⁶⁹, traduzido por Marcia de Almeida, para a Editora Objetiva, ao narrar que:

*Nos vilarejos, onde os cuidados com saúde são escassos, muitas crianças morrem cedo por desnutrição, malária ou diarreia. Nos tempos da fome, a situação é sempre pior. Por esse motivo, os nomes frequentemente refletem circunstâncias ou os maiores medos dos pais. É muito triste, mas, por todo o Malawi, você encontra homens e mulheres chamados **Simkhalitsa** (Estou morrendo, de qualquer maneira), **Malazani** (Acabe comigo), **Maliro** (Funeal), **Manda** (Lápide) ou **Phelantuni** (Mate-me rapidamente) - todos puderam, felizmente, trocar seus desafortunados nomes. Muitos mudam os nomes quando estão mais velhos, como o irmão mais velho do meu pai.*

*Meus avós lhe deram o nome de **Mdzimange**, que significa suicídio. Ele o mudou mais tarde para **Musaiwale**, que quer dizer ‘Não esqueça’.*

Apesar do estresse em que meus pais estavam vivendo, minha irmã nasceu saudável - com quase três quilos. Devido a sua boa saúde, ou a uma espécie de fé cega por estarmos

⁶⁹ Do título original: *The boy who harnessed the wind*, publicado em 2009 pela HarperCollins Publishers.

famintos, meus pais a chamaram de Tiyamike, que quer dizer 'Obrigada, Deus'. (KAMKWAMBA; MEALER, 2011, p. 105; ênfases nossas).

A precarização da saúde referida por Kamkwamba reflete a falta de cuidados com uma educação para a saúde, de investimentos em infraestrutura para o saneamento básico, da empresa colonial acionando a faceta nefasta de seu domínio: o medo, a miséria, a fome. Por esses referentes discursivos são traduzidas as geografias de ausências, por uma cartografia da fome, que culmina em doenças infecto-parasitárias, dadas as múltiplas expropriações/usurpações/espoliações da empresa colonial pela cidade, pelo campo, pelo vilarejo, constituindo/formulando a Favela-Sul, que assim se significa. Mas que pela essência de suas/nossas gentes produz sentidos marcados sociohistoricamente em seu estado de segregação, uma vez deslegitimadas pelo centro.

[...] podemos nos perguntar que parte do social lhes cabe enquanto favelados. Eles são, para a sociedade legítima, a presença de um grupo social que dá corpo ao que esta sociedade não quer que esteja 'ali'. O seu legado é assim a segregação. Já o desejo de sociabilidade, que é inerente a qualquer sujeito histórico e social, se manifesta. [...] Na rua, na Favela. (ORLANDI, 2017, p. 136).

Orlandi (*Ibid.*), em um dos capítulos dessa mesma obra, traz o tema: *Dancinha: da rarefação do espaço social para as ruas. Ou uma rua chamada Terra Brasileira, na zona leste de São Paulo*⁷⁰, que trata da natureza de uma manifestação de rua chamada '*dancinha*' (rock, rave, funk, punk, rap), significada no espaço daquela Favela, a partir do '*pancadão*' ou '*fluxo*'. Em sentido análogo, a Favela-Sul em que vivia Kamkwamba, traz outro *fluxo* social que faz significar nominativamente sua historicidade fatídica: as adversidades, as circunstâncias, os medos. Isso testifica um discurso tecnocientífico difundido pela retórica social, por sujeitos/as acometidos/as ou

⁷⁰ Texto originalmente publicado em 2015, por ocasião *V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem-ENELIN*, realizado pela Universidade do Vale do Sapucaí, em Minas Gerais.

sentenciados/as à finalização de suas relações sociais de produção com a própria vida (corpo, alma), cartorialismo, identidade civil (sentido colonial de *mundo civilizado*): o nome. Nomina o espaço-tempo de sua trajetória histórica, pelo sentido de existir a partir de uma demarcação de conjuntura. Em contradição com a ciência ocidental que apaga essa historicidade, enunciando uma verdade que atravessa o tempo, a origem, a multiculturalidade de espaços sociais. Ou seja, neutraliza heterogeneidades de ser e de fazer, marcadores de existência.

[...] encontram formas próprias a suas condições de produção e significam na medida em que, pela invenção do dia-a-dia, e do ir-e-vir, os sujeitos sociais tomam posse de (ou são tomados por?) um mundo que se apresenta em seu real concreto, histórico e material. [...] narram a não desistência, sua sobrevivência como povo. (*Ibidem*, p. 150).

Por outra forma-conteúdo de significar o seio dessas relações, muito aquém da produção (de coisas e de seres), moto-perpétuo do sistema capitalista, Adichie situa que sob o onipresente requisito de produtividade contido nas relações sociais há também a indústria midiática - pela faceta de produção de *mais-valia ideológica* (*Op.cit.*) - em que adverte:

Esteja atenta também em lhe mostrar a constante beleza e capacidade de resistência dos africanos e dos negros. Por quê? A dinâmica do poder no mundo fará com que ela cresça vendo imagens de beleza branca, da capacidade branca, das realizações brancas, em qualquer lugar onde estiver. Isso estará nos programas de TV a que assistir, na cultura popular que consumir, nos livros que ler. Provavelmente também crescerá vendo muitas imagens negativas da negritude e dos africanos. (ADICHIE, 2017, p. 52)

Ensine-lhe a sentir orgulho da história dos africanos e da diáspora negra. Encontre heróis e heroínas negros na história. Existe. Você talvez precise contradizer algumas coisas que ela aprenderá na escola - o

currículo nigeriano não é muito imbuído da ideia de ensinar as crianças a sentirem orgulho de sua história. Os professores serão ótimos em ensinar matemática, ciências, artes e música, mas você mesma é que terá de lhe ensinar orgulho. (Ibid., p. 53-54)

Por essa advertência político-ideológica, colocamos a necessidade de uma ciência afrorreferenciada, compreendida pela autoria e protagonismo de pessoas negras afrolatinas e africanas, permeando interlocuções de pacificação, de alteridade, de interseccionalidades, como instâncias fundantes na produção de conhecimentos, de sentidos, de pertenças. De orgulho de ser e de fazer. A produção social sob autoria da Favela-Sul global, atentando sempre ao fato de que

[...] se, de um lado, há uma didatização do discurso da ciência *fora* da Escola, por outro há a midiatização do discurso da ciência *na* Escola. Isso resulta em que, como esse processo está comprometido no vir a ser da propalada cidadania inatingível, a cidadania se constitui como um *bem de mercado* e o conhecimento tornado saber terminológico adquire um sentido *empresarial* (e não se constitui como um bem social geral). Portanto, em um processo desse tipo, não há socialização do conhecimento, onde a ciência faria sentido em um contexto mais amplo. (ORLANDI, 2012, p. 160)

Eis uma faceta nefasta de tecnologias de linguagens de que se vale a empresa colonial para Ensinar Ciências.

3.3 Descrição/interpretação pela categoria "*conhecimento e verdade tecnocientífica*"

Em busca da *ciência da verdade* ou da *verdade da ciência*, os textos/discurso que passamos em análise, até aqui, são confluências de sentidos que do lado de cá da *linha abissal epistemológica* (*Op.cit.*), de nossa Favela-Sul global, entendemos (como analista afrolatino) em plena alteridade, interseccionalidade, anti-colonialidade. Pois a busca não cessa para explicar mais do nosso ser e do nosso fazer, geopoliticamente subalternizados e periferalizados, dadas as

próprias dimensões desta análise: *sujeito-história-linguagem* que se afetam/refratam/distorcem pela *língua-discurso-ideologia*.

Desse modo, atentos em nossa afrolatinidade crítica, tomamos os textos/discursos em interlocução sob tradução (ou da língua *nianja* ou *chewa*; ou das línguas nígero-congolesas: *yorubá* e o *igbo*) que,

[...] na prática científica colonizadora, significa *re-escrita, reformulação*. Com o argumento da normatividade da língua, eles corrigem o nosso modo mesmo de significar. Reformulação através de uma reapropriação e uma redistribuição de filiação à memória científica fazendo o autor falar, para ser autorizado, de outro lugar (lá), o da língua em que somos 'traduzidos'. Colonizados, somos fieis ao 'original'; eles são fieis a eles e nós temos, para sermos compreendidos, de sermos assimilados à tradição (memória) discursiva da língua para a qual somos traduzidos: apagam-se nossa propriedade, nossa autoria, nossas descobertas. (ORLANDI, 2017, p. 179).

Diante deste auto-reconhecimento descritivo/interpretativo neste trabalho de análise, o que nos significa está latente em nosso imaginário de ex-colônias, por proximidades e possibilidades que transitam/circulam/inferem por um *corredor de saberes* (GASPARETTO, 2019), como forma-conteúdo anti-colonial, anti-imperialista, anti-patriarcal, anti-sexista, pela cultura disseminada em nossa ciência e tecnologia por *outras* linguagens, para ensinar ciências de *outras* naturezas. Ciências libertadoras.

A proposta aqui é a de buscar a conexão das pessoas e dos povos entre si, na busca pela legitimação da identidade híbrida, incluindo aqui as relações Sul-Sul. Isso se refere especialmente ao povo africano, que está em constante transformação-circulação, criando uma tolerância às ambiguidades, contradições, equilibrando culturas, criando personalidades plurais, transformando as ambivalências 'porque o futuro depende da

quebra de paradigmas' (ANZALDÚA, 2005, p. 707), do desmonte da dualidade sujeito-objeto e da criação de uma consciência coletiva que leve à transformação. (GASPARETTO, 2019, p. 110)

Por uma ciência em consciência coletiva, sob a premissa da verdade, interseccional, validada por crenças, saberes e ancestralidades, pelo mítico/místico (bruxaria, feitiçaria, lenda, magia, divindades), pelos instrumentos musicais, pelas lutas de defesa corporal, pelos quilombos latinoamericanos - que nada seja traduzido -, enfim, pelo modo de ser afrolatino e africano. Situatadamente.

Isso não adviria sem as tensões hegemônicas de um *pensar categorial* (epistemicamente colonial), por pessoas que também pensam e fazem a ciência na Favela-Sul global. Conforme Oyěwùmí (2017, p. 67), situando que:

África se encuentra, no cabe duda, en medio de una crisis de proporciones globales y esta situación debería motivar a la intelectualidad africana a una auto-crítica urgente. Llamaré antilocalista a uno de los grupos académicos debido a su postura sumamente crítica respecto de la defensa de una cultura africana. Me referiré al otro grupo como localista porque su inclinación contempla la existencia de un modo de ser africano. Para el bloque antilocalista, el problema de la evasión de los conflictos centrales se origina en el nacionalismo cultural de la mayor parte de la intelectualidad africana. Se acusa la reticencia de dicha intelectualidad para reconocer los fracasos africanos y la superioridad tecnológica europea, preocupándose solamente por demostrar lo distinta que es África respecto de Occidente. El argumento antilocalista más profundo advierte que para apuntalar su autoestima, el grupo localista se esfuerza por diferenciarse a sí mismo de Occidente.

A crise a que se refere Oyěwùmí é o efeito de tentativas de ruptura com a geopolítica do conhecimento que opera na validação de atividades e legitimação da ciência. Pois, trazer

para o discurso tecnocientífico os saberes ancestrais é romper com os laços históricos de linguagem científica que estabelece interlocuções de valor, de verdade universal, de padrão, de categoria, de performance, de produtividade. Inclusive, refiro-me aos próprios *sentidos categoriais* que trago nesta comunicação.

Considerando-se a tecnologia de linguagens que consideramos o *corredor de saberes* (Op.cit.), há que se atentar para o que analisou a professora-pesquisadora Cassiani (2018), no artigo intitulado: *Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências*, por discursos que circulam na educação científica em Timor-Leste (país localizado no sudeste asiático, tendo sido colônia de Portugal até o ano de 1999), traduzindo a experiência que teve em *missão*⁷¹ realizada com aquele povo, a partir de 2009. A mesma situa que

Devido ao fato de que a palavra *missão* é utilizada pela CAPES, além de organismos internacionais, isso atraiu alguns professores que construíram uma ideia de cooperação num sentido religioso, em que era preciso *salvar aquele povo*. É interessante observar essas inserções numa cooperação bilateral com pretensão de sentido laico.

Nesse caminho, consideramos que o sentido de *ajuda* realizado nessa situação emergencial poderia levar a um silenciamento da cultura local e, por sua vez, à subalternidade, remetendo à inferioridade, dependência, e subordinação. (CASSIANI, 2018, p. 227-228)

Se por um lado, os centros hegemônicos valem-se da empresa colonial para sustentar sentidos *antilocalistas*, por outro, sujeitos/as periferalizados/as, a Favela-Sul global, são

⁷¹ Através do *Programa de Qualificação de Docentes de Ensino de Língua Portuguesa* (PQLP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual objetivava o envio de 50 professores brasileiros por ano, contribuindo para a formação de docentes em Timor-Leste.

arremetidos/as em colonialidade para disseminar entre si discursos tecnocientíficos dessa empresa.

A dominação é naturalizada como o imaginário cultural europeu, como a única forma, eliminando e substituindo os conhecimentos ancestrais dos nativos por conhecimentos que se embutem de pretensas verdades, universais e científicas. Nesse caminho, considero que a **transnacionalização da educação** possa ser uma das formas modernas desses processos. (*Ibidem*, p. 228; ênfase nossa)

Conhecimento e verdade tecnocientífica devem ser amoldados a cada realidade, a cada cultura, a cada língua, respondendo a problemas autóctones, por corpos-sentido. Uma vez que:

Somos sujeitos históricos e simbólicos. Faz parte do modo de individuação dos sujeitos a forma de nossa presença no espaço, como nosso corpo. Um sujeito em sua materialidade, ou seja, no caso em análise, como **corpo carregado de sentidos na/da Favela**. Presença que difunde seus sentidos. A Favela se constitui em certas condições, em uma conjuntura que põe em funcionamento nossa memória, e nos filia a certos efeitos de sentidos, e não outros. [...] Não se trata da presença física, mas da presença simbólico-ideológica e da materialidade do espaço, em suas divisões sociais, seu funcionamento discursivo, na produção de seus efeitos de sentidos. (ORLANDI, 2017, p. 133-134; ênfase nossa).

Logo, é por tais interseccionalidades que compreendemos a constituição/formulação de discursos tecnocientíficos para ensinar ciências de outras naturezas, promovendo uma formação educacional crítica e socioculturalmente situada na Favela-Sul global, dada sua materialidade simbólico-ideológica de lutas, resistências, afirmações, verdades e pertencas ancestrais.

4 PREÂMBULANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pela busca de novos sentidos para um ensino libertador de Ciências Naturais, iniciamos esta última parte que consideramos preambular em torno de algumas considerações, dada a tentativa de situar outro espaço-tempo de interpretação tecnocientífica. Para tanto, parafraseamos com a fala do presidente Lula (2019), ao dizer:

Quero agradecer do fundo do coração toda a solidariedade de vocês e dizer para vocês que **tô livre para ajudar a libertar** o Brasil **dessa loucura** que está acontecendo no nosso país. É preciso **cuidar** da educação, **cuidar** do emprego, **cuidar** do salário, **cuidar** da cultura, **cuidar** do prazer e da alegria. Aliás, a juventude não vive se não tiver prazer, motivação de vida, e é isso que nós temos que oferecer para vocês... (*sic*) (s/p.; transcrição nossa).

A forma-conteúdo que tomamos aqui muito nos significa e situa em nossos corpos-sentido - de Favelados/as/es-Sul global - memórias de uma existência que precisa estar livre para poder (*ajudar*) *a libertar* e *cuidar*. Eis o *mecanismo de antecipação* (em nossa *Análise de Discurso* franco-afrolatina), imbricada às relações de poder e aos efeitos de sentido, impressas em linguagem do que temos ensinado e do que temos aprendido. Historicidade marcada por sentidos de alteridade, de pacifismo, de inclusão, de justiça social e cognitiva, de ciência e tecnologia para libertação.

E, é assim que buscamos educar sociedades possíveis e necessárias, para: *cuidar* do ser e do fazer; afirmar transcendências; promover justiça social, cognitiva e ambiental geradoras de liberdade, por discursos tecnocientíficos anti-colonialistas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C.N. Para educar crianças feministas: um manifesto. Tradução de Denise Bottmann. 1.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2017.
- BRÜGGEMANN, F.; MAYER, D. (Ed.). Aimé Césaire: discurso sobre o colonialismo. Tradução de Anísio Garcez Homem. Florianópolis: Livros

e Livros; Letras Contemporâneas, 2017.

CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. RLCSNJ, [s.l.], v. 8, n. 1, jan.-jun. 2010. p. 607-630.

CASSIANI, S. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. Ciênc. educ., Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244, jan. 2018.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Dialogando com a própria história. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASPARETTO, V.F. Corredor de saberes: *Vavasati Vatinhenha* (mulheres heroínas) e redes de mulheres e feministas em Moçambique. 462 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2019.

KAMKWAMBA, W.; MEALER, B. O menino que descobriu o vento. Tradução de Marcia de Almeida. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

LULA. Agradecimentos pela solidariedade... Instagram, postado em 9 nov. 2019. Disponível em https://www.instagram.com/p/B4oGnwjFyFP/?utm_source=ig_embed&utm_campaign=embed_video_watch_again. Acesso em: 9 nov. 2019.

ORLANDI, E. P. Eu, tu, ele: discurso e real da história. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12.ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

OYĒWÙMÍ, O. La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género.. Bogotá, Colômbia: Editorial en la Frontera, 2017.

NUNES, J.A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

SILVA, L. A mais-valia ideológica. Florianópolis: Insular, 2017.

ESCREVIVÊNCIA COMO MEDIADORA PARA UM "OUTRO" HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO

Simone S. Ribeiro

Patrícia M. Giraldi

Suzani Cassiani

Vivente, o ser que vive. Vida, o que acontece entre o nascimento e a morte. Por essas duas simples definições trafegamos com nossas memórias e histórias de leituras, de texto e de contextos, discursos ditos e silenciados. Se aceitarmos a definição de vida traçada acima, podemos então dizer que o aprendizado é o que constitui a vida, o aprendizado, seja ele formal ou não é o que ocorre nesse tempo de existência. Aprender, desse ponto de vista, é estar vivo (Patrícia M. Giraldi)

1 APRESENTAÇÃO

Tendo a vida como pressuposto de aprendizagens múltiplas e partindo de denúncias e resistências propostas pelos estudos dos grupos: Modernidade/Colonialidade, estudos Pós Coloniais e Epistemologias do Sul, nos comprometemos com o exercício de pautar uma educação em ciências anti-racista, anti-homofóbica, que discuta subalternizações marcadas pelos capitalismo e heteropatriarcado, e, que esteja comprometida com o cumprimento dos direitos humanos para todos os indivíduos, com a inclusão de todas as racionalidades.

Na busca de parcerias para esta navegação, seguramos nas mãos da autora Conceição Evaristo e entendemos por meio de seus ensinamentos/luta que *escrevivência*⁷² é a escrita da vida. Assim escolhemos tomá-la como lentes de interpretação e intervenção para um "outro" horizonte epistemológico

⁷² *Escrevivência* - a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil, uma ferramenta de luta das mulheres negras (Oliveira, 2009).

(RIBEIRO, SANCHEZ e CASSIANI, 2019). Com a vida pulsando nesse novo lugar de escuta/escrita traçamos um projeto de pesquisa como pesquisadoras aprendentes, aqui no *lócus* do trabalho acadêmico aprendemos a escrever de maneira coletiva e junto ao grupo de pesquisa Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação em Ciências -DiCiTE. Com este projeto temos o vislumbre/objetivo de narrar uma ciência produzida no diálogo com diferentes sujeitos, culturas, línguas através do deslocamento do lugar, onde há respostas prontas, construindo momentos de escuta no exercício de dar vida à pesquisa escritivente. Neste momento é necessário pontuar que temos a consciência que a escritivência se trata de uma ferramenta que nasce desde as lutas de corpos e territórios subalternizados das mulheres negras. A intenção não é esvaziar a ferramenta de sentido e sim trazer os sentidos possíveis, captados por esta ferramenta para os espaços educativos e de construção de conhecimento com a finalidade de elucidar pautas ausentes e silenciadas.

Em um esforço/resistência de sulear os conhecimentos nos aproximamos dos sentidos da ciência nas lutas e histórias de vida de corpos violados e subalternizados, em um movimento anunciativo e denunciativo de modos ser e estar no mundo. Em nosso compromisso com uma educação em ciências humanizadoras temos materializado em nossas pesquisas novas possibilidades de caminhos metodológicos e como caminhos implicam margens e pontos de chegada, temos vislumbrado diferentes possibilidades de produzir conhecimento. Em uma dessas margens, como uma pequena nascente que sonha em ser mar, em 2018 um projeto de construção de uma plataforma multilíngue de práticas interculturais em ciências tomou forma com o nome de RePI (Repositório de Práticas Interculturais).

2 INTRODUÇÃO

No ensino de ciências e na área da educação científica e tecnológica, observam-se discursos ligados à redução e superação das desigualdades sociais, à justiça social e à emancipação dos sujeitos. Na prática ocorre, muitas vezes, o desprezo, a negação e o esquecimento dos saberes, das tecnologias e dos conhecimentos tradicionais e ancestrais que poderiam ser utilizados como "ponto de partida" e, de forma

dialogada, conectar-se aos conhecimentos e avanços tecnológicos atuais ensinados.

Discutimos no presente texto uma proposta estimulada por leituras iniciais provindas da linha teórica discutida pelo grupo de estudos “Modernidade/Colonialidade” (MC)⁷³. Essa linha teórica aprofunda e discute aspectos curriculares e suas relações com os efeitos das desigualdades, no intuito de superá-las. Dentre outros termos, o grupo define a decolonialidade com referência às possibilidades de pensamento a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista.

A perspectiva crítica (Modernidade/Colonialidade), explica o termo colonialidade como sendo uma estrutura global presente em uma lógica atual de exercício do poder e que atua em três eixos: colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 1997). Para estas discussões, enxerga-se o processo de invasão e colonização dos territórios pelos europeus, especialmente a partir do século XVI, subjugando culturas e povos, marcando até a atualidade a relação entre esse continente e os demais (DUSSEL, 2005).

De modo geral, “a colonialidade é a continuidade das formas de dominação, após o fim das administrações coloniais produzidas pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p.126). Neste sentido, a colonialidade nos âmbitos econômico e social apresenta um modo próprio de se constituir nos territórios, estando presente na organização das próprias relações quotidianas e na construção social do espaço. É deste modo que a colonialidade do poder, é esboçada em distintos contextos, rivalizando grupos e vulgarizando, no imaginário social dominante a representação de cidadãos de segunda classe (SANTOS, 2015). A colonialidade do poder, ainda, traz uma hierarquia racializada imbricada na destruição dos valores das comunidades, através do epistemicídio e do racismo epistêmico (QUIJANO, 2006).

⁷³ São os chamados intelectuais decoloniais, a saber: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino, norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

A colonialidade do ser pressupõe classificação e divisão dos humanos em categorias binárias, ou seja, primitivo versus civilizado, promovendo a inferiorização, a subalternização e a desumanização das pessoas por conta de sua cor e/ou raízes ancestrais, gênero e sexualidade. Podemos ainda fazer uma ponte com os conceitos pautados por Bragato (2009) que relaciona a colonialidade do ser os *Direitos Humanos* que é pensado para todos as pessoas que compartilham humanidade. Neste entendimento, as humanidades são reguladas por uma racionalidade determinada que é conceitualmente formalizada em pressupostos eurocentrados. Interpreta-se que essa racionalidade aceita, funciona subalternizando e desumanizando indivíduos que não se enquadram nesta racionalidade. Percebemos com isso, a desumanização e a condição de não existência e invisibilização de minorias⁷⁴ que apresentam debilidade de poder e de racionalidade. Nesta perspectiva, violação aos Direitos Humanos pode atingir de maneira desigual os indivíduos.

Já no campo do saber, a colonialidade exerce sua violência impedindo que as pessoas compreendam o mundo a partir do próprio mundo em que vivem (PORTO-GONÇALVES, 2005). Deste modo, produções de tempos e lugares fora da Europa ou que partam do pensamento crítico de sujeitos subalternizados não são consideradas. Segundo as Epistemologias do Sul, a força da colonialidade levou a universalização da ciência (SANTOS, MENESES, 2010), inviabilizando saberes e conhecimentos de sujeitos não autorizados, atribuindo valores e uma hierarquia de conhecimentos.

Neste caminho discutimos que a educação escolarizada responde a uma demanda mercadológica, necessária para manter os arranjos econômicos, políticos e culturais existentes. Para desvincular-se desse posto de distribuição de poder econômico e cultural é necessário um processo democrático no qual todas as pessoas, não apenas aquelas que sejam as autorizadas pela tradição ocidental, possam estar envolvidas na deliberação de conceitos, conteúdos e contextos (APPLE, 2006). Portanto as discussões pautadas no exercício de pensamento com intensionalidades decoloniais se tornam

⁷⁴ Em uma classificação qualitativa, não quantitativa, já que somam um grande número de indivíduos (BRAGATO, 2009).

fundamentais para a inclusão de metas mais inclusivas no campo da educação para construir um projeto teórico com força política que se contraponha às tendências acadêmicas dominantes e eurocentradas, como a questão das diferenças.

Nesta linha, entendemos por meio das reflexões propostas por (MIGNOLO, 2003) que raça funciona como importante critério de distribuição da população mundial e consequentemente subalternização. Em uma intervenção/resistência, temos interesse nas falas e entendimentos das agentes/atrizes que também se fazem presentes nos processos de escolarização. Pensamos em uma educação em ciências que considere complexidades dos corpos/territórios como fatores de tensão para uma educação que fale direta e abertamente com os atores da educação pública.

2 A ESCRIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO E A NARRATIVA DE MULHERES NEGRAS

Na perspectiva étnico-racial, o epistemicídio⁷⁵ ocorre imbuído pelo “racismo epistêmico” (GROSFOGUEL, 2008), operando através das políticas identitárias dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensadores ocidentais sendo considerada como a única e legítima para a produção de conhecimentos e com capacidade de acesso à “universalidade” e à “verdade”. Respondendo a essa demanda criada pela colonialidade discuto que a autoria feminina negra retira a mulher do lugar de objeto, para um lugar de protagonismo tanto na representação de suas identidades como na afirmação do lugar de produtoras de conhecimento, construindo a partir do combate à discriminação interseccional uma sociedade mais plural (SILVA *et al*; 2011). O estudo de Silva *et al* (2011) destaca que a insurgência de mulheres negras frente a adversidades impostas é refletida no campo literário, rasurando modelos autorizados pela elite letrada, em uma sociedade

⁷⁵ Santos (1998) denomina como epistemicídio a política do conhecimento hegemônico que descredibilizou e suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses da epistemologia dominante e da ciência que ela servia.

escritocêntrica⁷⁶, que hierarquiza manifestações culturais que possuem o binômio oralidade/memória como meio de difusão de saberes. As autoras pontuam que escritoras negras criam fissuras, na tentativa de deixar experiências autorais registradas em uma literatura que favorece o diálogo de saberes e o reconhecimento de experiências.

Como exemplo literário trago a autora Conceição Evaristo, pois observo intrínseca ligação entre os pressupostos defendidos e a literatura que exalta o lugar de fala da mulher negra provinda de comunidades e morros, retratando vidas subalternizadas. O texto de Conceição Evaristo apresenta a possibilidade de olhar para saberes e sabores “outros” endossados pela escrevivência que se constrói a partir de “rastros”: corpo, condição e experiência exemplificados por Oliveira (2009, s.p.):

O primeiro elemento reporta à dimensão subjetiva do existir negro, arquivado na pele e na luta constante por afirmação e reversão de estereótipos. A representação do corpo funciona como ato sintomático de resistência e arquivo de impressões que a vida confere. O segundo elemento, a condição, aponta para um processo enunciativo fraterno e compreensivo com as várias personagens que povoam a obra. A experiência, por sua vez, funciona tanto como recurso estético quanto de construção retórica, a fim de atribuir credibilidade e poder de persuasão à narrativa.

Conceição Evaristo, explícita em suas escrevivências o engajamento da intelectualidade afrodescendente com excluídos sociais, que ajuda a compor uma representação de determinada parcela da população que se relaciona com a dualidade social tão presente na atualidade: os invisibilizados e os outros (Oliveira, 2009). Segundo Sena (2012), Conceição e

⁷⁶ Sociedade escritocêntrica - explicamos que a sociedade de uma maneira geral tem o costume pautado na oralidade, porém a os conhecimentos realmente validados são pautados pela escrita, perspectiva advinda de uma racionalidade eurocêntrica.

sua escrita literária marcam um espaço para visualizarmos embates culturais, visto que a visibilidade de escritoras negras tem colocado perspectivas estéticas, trazendo a tona a emergência de outras epistemologias:

A mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor. Quem não vê? (EVARISTO, 2017, p. 13).

Desta maneira, adotamos a escrevivência e a narrativa de mulheres negras como horizonte epistemológico pautado em uma perspectiva decolonial defendida por Mignolo (2003), em que a prática literária seja concebida como produção de conhecimento teórico e reflexão sobre problemas de interesse humano, histórico e científico, incluindo os aspectos políticos da língua (quem escreve/ como escreve / de onde escreve). Assim, a literatura poderá ser considerada, também, como um lugar de conhecimento baseado em memórias e representações como forma de interpretação e intervenção em um “outro” horizonte epistemológico.

As escrevivências se inserem em pensamentos e lutas das autorais, sem compromisso com a neutralidade, porém com palavras escolhidas que retratam histórias de vida, desafios, corpos violados e subalternizados em uma mistura poética e denunciativa não implícita. Como a consciência de um eu coletivo a autora sabe que é porta-voz, sabe da responsabilidade que assume diante de tantos outros iguais que não têm condições de falar (FERREIRA, 2013).

Assim sendo, é necessário criar formas de discutir o propósito da Ciência e de seu ensino, através da problematização de suas histórias, construções de sentidos de seu papel colonizador junto a africanos no continente e na diáspora, mulheres, povos indígenas, homossexuais, pobres, enfim todos que sofrem opressão.

2.1 Objetivo

Na medida em que entendemos que a universidade e a educação podem contribuir de forma decisiva na preservação

do patrimônio histórico e cultural da humanidade, bem como na produção de tecnologias sociais, com o objetivo de servir de forma dialógica à integração entre passado, presente e futuro. Entendemos que as novas tecnologias e os avanços científicos se edificam sobre os saberes e as tecnologias ancestrais e tradicionais e que é urgente a necessidade de reconhecimento e valorização. Como já foi citado, as diferenças entre o colonial e o moderno produziram uma classificação no imaginário do planeta, por meio da colonialidade do poder/saber, na qual transformam diferenças em valores (Mignolo, 2003). Este movimento unilateral e verticalizado da abordagem do conhecimento científico em ambientes educacionais formais e, conseqüentemente, da imposição de ideias na formação de professores, também pode ser considerado a partir da ótica de uma transnacionalização da educação, que, ao desconsiderar a voz dos povos a que se destina, pode vir a se constituir neocolonial ou subalterna. Assim, temos o vislumbre/objetivo de narrar uma ciência produzida no diálogo com diferentes sujeitos, culturas, línguas através do deslocamento do lugar, onde há respostas prontas construindo momentos de escuta e dar vida à pesquisa escreviente.

2.2 Metodologia

Como esta reflexão teórica se constitui em pensar uma metodologia direcionada a alcançar determinadas metas sociais, políticas e econômicas, incorporando “os grupos específicos de base como ‘agentes’ ativos – que não ‘objetos’ exploráveis – da investigação em pé de igualdade com os investigadores” (FALS BORDA, 2013, p.243). Nos inspiramos na escrevivência e na pesquisa-ação com a finalidade de aprender no decorrer dos processos. Então, não partimos de um caminho específico e nem temos respostas formuladas, o caminho será construído enquanto caminhamos dependendo diretamente das subjetividades/necessidades encontradas. Porém, temos um ponto de partida que é o que define essa possibilidade de encontro: 1- Grupo de estudos Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação em Ciências – DiCiTE e 2 - RePI (Repositório de Práticas Interculturais), que apresentamos nos próximos tópicos.

2 DISCURSOS DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS –DICITE

Segundo CASSIANI *et al*, 2014, desde março de 2004, pesquisadores de diferentes áreas disciplinares da Universidade Federal de Santa Catarina, reconhecendo a necessidade de aprofundar questões relacionadas à educação e linguagem no ensino de ciências e tecnologia face aos entendimentos públicos, políticos e sociais das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, encontram-se em um Grupo de Estudos e pesquisas de caráter interdisciplinar que recebe o acrônimo DiCiTE (Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação). Os integrantes do DiCiTE estão ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, ao Centro de Ciências da Educação, ao Centro Tecnológico, ao Centro de Ciências Biológicas, todos da UFSC, além de alguns profissionais da rede pública e particular de ensino de Florianópolis.

O grupo criado a 15 anos apresenta consistência teórica, porém se transforma e apura discussões, dependendo das afinidades e necessidades teóricas de um dado momento histórico. Em decorrência dos inúmeros retrocessos vividos no âmbito social e político desde a época do golpe (2016, com queda da Presidenta Dilma Roussef, eleita democraticamente em 2014), nos atemos a questões críticas que refletem tensões tanto nos âmbitos escolares como na sociedade em geral modificando dinâmicas com temas de disputas curriculares que são caros a formação humanitária e cidadã dos indivíduos como gênero, sexualidade, racismo, racismo ambiental, homofobia, transfobia e direitos humanos. O grupo atua com estratégias de resistência teóricas e metodológicas comprometido com intencionalidades de uma educação crítica e humanizadora.

Das atividades do grupo, que envolvem estudos de ensaios teóricos, oficinas, formação de professores, projetos de extensão em espaços formais e não formais de educação estão resultando pesquisas e articulações de temáticas inerentes emergidas no DiCiTE e desde os territórios na/com parcerias de atores sociais nos meios que os pesquisadores transitam. Na integração e socialização das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo são realizados Projetos de Formação Continuada de Professores, Extensão em escolas públicas e espaços políticos

de luta social como comunidades indígenas, coletivos de lutas antirracista e educação de Jovens, adultos e idosos. Temos organizado eventos, tais como seminários, palestras e ações locais, além de publicações que socializam os projetos de pesquisa, de ensino e de extensão desenvolvidos pelos integrantes do Grupo, aí relacionadas teses e dissertações, lista de discussões na Internet, artigos em revistas indexadas e não-indexadas, livros, participação de encontros com pesquisadores da área, seminários e *workshops*.

3 REPI (REPOSITÓRIO DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS).

O eixo principal do projeto é a construção de saberes e práticas interculturais que tratem dos efeitos de colonialidade e saídas emancipadoras para essa problemática, com vistas à construção de um repositório *online* multilíngue. Essas noções se relacionam com a dominação por meios não coercitivos, mas que subalternizam e desumanizam os povos, provocando perda de identidade cultural, dependência e falta de pertencimento. Procurando encontrar caminhos para contrapor esses efeitos, entendemos que as parcerias entre pesquisadores e instituições internacionais, preocupados com essas temáticas, favorecem um diálogo de saberes, o reconhecimento das experiências e produções já existentes e a produção de tecnologias sociais. Pretendemos desenvolver redes de investigação, estudo, diagnóstico de questões locais e regionais relevantes, contribuições para cooperações internacionais, divulgação de pesquisas e um repositório *online* com diferentes materiais produzidos no projeto.

Os passos para a elaboração desse repositório se dará em no decorrer das fases: levantar/mapear temas/problemas locais e regionais dos diversos países participantes, que possuem problemáticas semelhantes, com vistas à subsidiar a produção científica e tecnológica e o ensino dialógico em vários níveis; alimentar o REPI, o repositório *online* <http://repi-dicite.nute.ufsc.br/> multilíngue e intercultural de práticas, saberes e tecnologias locais, com vistas à internacionalização multilíngue da memória, do conhecimento e das tradições locais e ancestrais mapeadas; produzir materiais didáticos multilíngues cujo conteúdo expresse o diálogo de saberes

entre conhecimentos locais (ancestrais e tradicionais) e a ciência e tecnologia moderna.

3.1 Encaminhamentos

Como desfecho, porém, sem presunções conclusivas, procuramos abordagens com a intencionalidade de investigar possibilidades de um Ensino de Ciências que supere a colonialidade do saber. Segundo Quijano (2007) a dominação do saber é pautada em uma racionalidade eurocentrada, delimitando os saberes e conceitos “outros” como menores.

Numa perspectiva contrária a eurocentrada, sem o compromisso de instaurar novas verdades, mas caminhar por outras lógicas, permitir novos conteúdos e novos caminhos epistêmicos, defendemos que, imagens criadas pela colonialidade sejam capazes de funcionar como alternativas intrigadoras para o enfrentamento da colonialidade do saber: “[...] pensar a partir das experiências e das margens criadas pela colonialidade, como forma de intervenção para um novo horizonte epistemológico” (MIGNOLO, 2003, s.p.).

Pensando nos pressupostos defendidos por Catherine Walsh (2005) focamos o olhar para possibilidades “outras” de entendimentos na tentativa de transpor estruturas que trazem em sua prática a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Se mostra importante ressaltar, ainda em conversa com Catherine, que as decolonização é uma forma de desaprendizagem e aprendizagem, a estrutura inclui todas e todos e se constrói a partir dos distintos lugares. Desta maneira as aprendizagens se dão de maneiras distintas em distintos território, é importante olharmos para os conceitos e conteúdos partindo das realidades locais com o desafio de pensar desde um lugar resistindo e (re)existindo.

Em um esforço/resistência de sulear os conhecimentos nos aproximamos dos sentidos da ciência nas lutas e histórias de vida de corpos violados e subalternizados, em um movimento anunciativo e denunciativo de modos ser e estar no mundo. Em nosso compromisso com uma educação em ciências humanizadora temos materializado em nossas pesquisas novas possibilidades de caminhos metodológicos e como caminhos implicam margens e pontos de chegada, temos vislumbrado diferentes possibilidades de produzir conhecimento. Em uma

dessas margens, como uma pequena nascente que sonha em ser mar, em 2018 um projeto de construção de uma plataforma multilíngue de práticas interculturais em ciências tomou forma com o nome de RePI (Repositório de Práticas Interculturais).

AGRADECIMENTOS

As pessoas autoras agradecem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que concederam bolsa de pesquisa para realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Pessoa humana e direitos humanos na Constituição brasileira de 1988 a partir da perspectiva pós-colonial. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, v. 11, p. 89-117, 2013.

CASSIANI, S. et al. O Grupo DiCiTE – Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação. Ciência & Ensino, Campinas, v. 3, n. 11, p. 1-19, 2014.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

EVARISTO, Conceição. Olhos d' Água. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERREIRA, Amanda Crispim. Escrivências, as lembranças afrofemininas como um lugar da memória afro-brasileira: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2013.

FALS BORDA, O. Reflexões sobre la aplicación del método de estudio-acción em Colombia. In: HERRERA FARFÁN, N.A.; LÓPEZ GUSMAN, L.

(Orgs.). Compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo Lanzas, 2013. p. 241-252.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. Escrivência em Becos da memória, de Conceição Evaristo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 02, p. 621-623, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da Edição em Português. In: LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, set. 2005. (Colección Sur Sur)

QUIJANO, Anibal. Estado-nación y 'movimientos indígenas' en la región Andina, cuestiones abiertas. In: *Movimientos sociales y gobiernos en la región andina. Resistencias y alternativas, Lo político y lo social.* Revista del Observatorio Social de América Latina, CLACSO, Buenos Aires, v. 8, n. 9, p. 15-24, 2006.

RIBEIRO, Simone; SANCHEZ, Celso e CASSIANI, Suzani. Encontros com Maria Nova e os desencantos com o racismo ambiental. Resistir, (re)existir e (re)inventar a Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: NUP, 2019. p. 387-399.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La Globalización del Derecho: los Nuevos Caminos de la Regulación y la Emancipación.* Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

SENA, Tatiana. Traçando identificações: A Poética de Conceição Evaristo entre Movimento negro e feminista. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.* Pontos de Interrogação n. Alagoinhas, 2012.

SILVA, Fernanda Felisberto da. *Escrivências na Diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Neale Hurston.* Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

WALSH, Catherine. Introducción: (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Org.). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RIOS QUE AQUILOMBAM O ENSINO DE CIÊNCIAS

Suellen Souza Fonseca
Lívia Oliveira Guimarães
Mariana Brasil Ramos

1 INTRODUÇÃO

Como resposta ao histórico de desigualdades nacional, provenientes das várias ações hegemônicas de opressão étnico-raciais, as ações constantes do Movimento Negro articularam as políticas regularizadoras da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), refletindo-se, em 2003, na obrigatoriedade de se ensinar as histórias e culturas negras africanas e afro-brasileiras nas Escolas. Essa obrigatoriedade foi instituída inicialmente pela Lei 10.639 (BRASIL, 2003), alterada atualmente pela Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que inclui as histórias e culturas indígenas do Brasil. Entretanto, concordando com Cardoso (2019), para além da sua obrigatoriedade, a ERER deve ser entendida como política de Direito Humano, pois pensar na diversidade é acolher a multiplicidade dos corpos com cada tipo de história.

Assumimos então, a política de direito, que ensina para a história de todes, a proposta enviada ao I Encontro Pós-Colonial e Decolonial (Florianópolis-2019), trata da possibilidade de deslocamento epistêmico no Ensino de Ciências (EC), partindo de uma narrativa registrada em Nova Vista do Itaquí, em Santarém-PA e da etnia Xona do continente africano. A abordagem é uma proposta de entrelace literário com a obra: ***O fio d'água do quilombo: uma narrativa do Zambeze no Amazonas?*** das autoras⁷⁷ Heloísa Pires Lima, Willivane Ferreira de Melo e Águida Maria Araújo de Vasconcelos.

⁷⁷ Heloísa Pires Lima é antropóloga social e escritora. Em suas atividades já prestou consultoria Unesco/Fundaj Projeto Labdidática e para série de livros animados/canal futura *A cor da Cultura* (LIMA, 2019).

Willivane Ferreira de Melo foi psicóloga social e clínica, agiu como conselheira no Conselho Regional de Psicologia da 10ª Região-

O livro traz epistemologias negras em torno de rios, que demonstram relações integradas à natureza, sensações e emoções, de pessoas que mantiveram e mantêm viva a estética da cultura originária na diáspora local. É um material que foi encaminhado às escolas brasileiras em 2013, pois fez parte da seleção do Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE Temático. Logo, um fator importante para a sua utilização é o fácil acesso aos grupos escolares. O PNBE é desenvolvido pelo Ministério da Educação desde 1997, e tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura. Atende de forma gratuita instituições cadastradas no Censo Escolar, contemplando de modo alternado todos dos segmentos da educação básica (BRASIL, 2018).

Nossa proposta reflexiva, atenta-se às vivências didáticas que possam favorecer a EREER de modo interseccional com o EC, pois acreditamos que através de trechos específicos haja possibilidade de mediar desconstruções racistas, na valorização de saberes cosmovisivos com o meio ambiente.

2 ANCESTRALIDADE E A DIÁSPORA DOS QUILOMBOS

O projeto *A Cor da Cultura* cadernos Modos de Brincar - Saberes e Fazer, apresenta a ancestralidade como um tipo de valor afro-brasileiro, unido aos entendimentos de energia vital, circularidade, oralidade, ludicidade, corporeidade, musicalidade, religiosidade, cooperativismo e memória (BRASIL, 2010). Refletindo sobre como esses valores podem se fazer presentes em nossas práticas educacionais, e com o recorte voltado ao princípio originário, lembramos que a ideia de conhecimento ancestral está ligada à apresentação de uma história, situando pessoas e lugares. Neste caso, o livro de interesse apresenta às/os leitoras/res a história da etnia Xona,

Pará/Amapá, orientando suas atividades a favor da militância (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018).

Águida Maria Araújo de Vasconcelos é pedagoga, especializada em história e cultura africana e afro-brasileira, oriunda de Nova Vista do Ituí. Até a data de publicação do livro coordenou o Grupo de Mulheres Quilombolas das comunidades quilombolas de Santarém, e o setor de Educação e Diversidade Étnico-Racial, da Secretaria Municipal de Educação de Santarém (LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012).

às margens do Rio Zambeze. Segundo as autoras, essa denominação é relativamente recente, marca do séc. XIX, mas tratam-se no entanto, de populações africanas diversas que compartilham territórios próximo ao sul do continente e que possuem línguas que se entendem. Atualmente o coletivo Xona reside em territórios do Zimbábue, Moçambique, Zâmbia e Botsuana. Uma homogeneização cultural nunca é satisfatória, mas a manutenção de vida às margens do rio, alerta-nos para uma aproximação quanto às técnicas de pescas, deslocamentos aquáticos, conhecimento de plantas ribeirinhas, etc... tudo de acordo com cada ponto do Rio Zambeze, que é o quarto maior do continente, banhando 2.700 quilômetros de margem (LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012).

Do Zambeze para o Rio Amazonas, as autoras atravessam o oceano Atlântico, narrando marcos culturais inundados pelas águas. O Rio Amazonas nasce no Peru, banha os países Equador, Colômbia, Bolívia, Brasil, Guiana e Venezuela. Mas é aqui no Brasil que cresce com a fertilidade do maior rio do mundo, escoando seus quase 7000 quilômetros até desaguar no oceano Atlântico. O conteúdo histórico-social de sentidos de mundo, foi resultado da adição coletiva entre pesquisas antropológicas, e manifestos viajados até de Nova Vista do Ituquí, comunidade quilombola.

Remetendo ao cenário histórico, a área Amazônica é considerada a última região do Brasil a ser inserida no projeto colonial português na América/Abya Yala⁷⁸. A diáspora negra na região começou no séc. XVII, de modo tardio, e em menor escala quando comparado com outras partes do país. O uso do trabalho forçado no Baixo Amazonas (região de Santarém), era principalmente destinado à agricultura nas lavouras de cacau, na pecuária e em atividades domésticas. Eram pessoas sequestradas da região centro-ocidental da África, onde atualmente se localizam a República Democrática do Congo e Angola, mas também chegavam por tráfico interno, a partir de

⁷⁸ ABYA YALA, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). <http://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>

Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Sobre as relações contra-opressoras na região, as autoras afirmam que:

Esses homens e mulheres não conviviam passivamente com a condição de escravizados e recorriam a várias estratégias de enfrentamento ao sistema escravagista. Recorriam à justiça contra os castigos dos senhores, fugiam das fazendas, cometiam suicídio e assassinavam senhores, além de expressarem rebeldia em várias práticas cotidianas, situações documentadas em cartórios e jornais da região (LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012, p. 33).

Sendo assim, esse trecho nos mostra que no processo de exploração humana, as ações de resistência imperavam de modo contínuo na posição contra escravagista, desconstruindo o estereótipo imaginário de negras/os submissos, fator importante para as aulas sobre esse assunto. As autoras ressaltam também, que por muitas vezes a floresta, os rios e as cachoeiras foram aliadas nos percursos de enfrentamento, tendo nas grandes distâncias, a facilidade de deslocamento e expansão territorial. A formação de grupos estáveis, bem como, a constituição familiar, eram outras estratégias para amenizar as adversidades e obter maior controle do espaço (Idem).

Sobre o campo de estudo quilombola, Leite (2013) discorre quatro dimensões formuladas por ela, que são significativas para professoras/res, com vista à EREER. A primeira dimensão traz o quilombo como sujeito, o qual combate a descaracterização humana vinda pelo colonialismo e escravização. É o sentido principal onde os indivíduos assumem uma imagem “rebelde e libertária” (LEITE, 2013, p.10), rompendo através de características auto-transformadoras a condição fixa de subalternidade. A segunda dimensão considera o quilombo como território, assumindo antes de tudo, o conceito como espaço físico de memória. Um lugar construído e estruturado por famílias que conseguiram apesar da adversidade, um ambiente diferenciado para educar sua descendência segundo modos próprios, e que na resiliência quanto ao esquecimento tecnológico branco, (re)fez por autoria independente outras formas de se manter. Essa configuração do quilombo é uma das mais importantes na

historiografia brasileira, uma vez que a demarcação oficial desses espaços enfrenta constantemente os empecilhos da grilagem de terra, do agronegócio, e da exigência de formações pré-abolicionistas. Unido à luta por território, o quilombo como patrimônio cultural, que é a quarta e última dimensão, remete a vivências tradicionais coletivas. Emergi dos sons, sabores, sensações e sentimentos de referências ancestrais da diáspora africana, e não estão ligados somente à grupos que tiveram sua formação durante a resistência ao tráfico de pessoas (Idem).

Sendo assim, Nova Vista do Itaquí é uma das dez comunidades quilombolas de Santarém, tais organizações locais surgiram através do enfrentamento, seja na formação mais distante, ou na ocupação de áreas de fazendeiros em declínio financeiro. E mais recentemente, pela mudança de quilombolas das áreas de várzea do Rio Amazonas para as áreas de espaço urbano (LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012). Mas que são assumidas aqui com locais de conservação cultural, ricos de histórias e muitas vezes sustentado pela coletividade bio interativa.

3 EPISTEMOLOGIA XONA E A DIÁSPORA NO RIO AMAZONAS

A anunciação de característica ancestral que remete à cosmologia Xona, ecoa às margens do Rio Zambeze, e é muito sentida pelas pessoas da região. Estamos falando de Njuzu, entidade protetora (*vadzimu*) que segundo os ribeirinhos “é metade peixe metade uma moça linda” (LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012, p.39), sua aparição é rara, pois ela mora no leito do rio, cursos d'água costumam ser consagrados em sua homenagem. As autoras completam que:

A Njuzu do povo Xona, é um espírito das águas. Guardiã de sua pureza, a Njuzu só habita águas límpidas. Se deixam de ser é por que ela dali se retirou. Seu zelo pela limpeza é tanto que, se um ribeirinho for apanhar água com um pote sujo, pode ser engolido por ela. Dizem que da mesma forma, ela não gosta de barulho. Conforme os ruídos vão aumentando, chegando perto, ela some e deixa de proteger o lugar. Dizem que quando isso acontece, o ar fica pesado e

aparecem nuvens escuras, ventos terríveis e uma chuva que destrói tudo pela frente (Ibidem, p.40).

Segundo consta, os ancestrais são espíritos vivos, e a interação com eles não é separada da materialidade do dia a dia, um exemplo, informados pelas autoras, é a sua manifestação cultural de Njuzu em escultura de pedras. Vadzimu é o modo de vida ideal e moral, um antepassado recente ou remoto que protege o grupo social. As famílias valorizam os seus clãs alinhando a ancestralidade até o totem que a originou. A comunicação com esse vadzimu é feita com o instrumento musical *mbira*, “É o toque da mbira que irá chamá-los” (Ibidem, p. 43). Carrega ainda, vários outros significados em torno da cosmovisão do instrumento e toque:

Mesmo a confecção da ferramenta sonora, exige conforme a hierarquia da peça, o ferro cavado da montanha sagrada, onde, por sua vez, estão enterrados os antigos soberanos. A madeira é de uma árvore especial. A cabaça amplificadora carrega metáforas próprias do cotidiano, como fornecer sementes ou se tornar recipiente para alimento. E o tocador humano completa as várias camadas institucionais em cena (Ibidem, p. 43).

De acordo com o livro, a expressão de identidade Xona, seja em pedra ou na música, precisa ser compreendida para além do fator estético. “O mundo do além produz efeitos sobre o natural. O real está investido de poderes espirituais. E o pilar dessa concepção é a noção de metamorfose” (Ib, p. 43).

Nessa concepção, Njuzu pode também usar de outras formas, como a de uma cobra ou de um crocodilo. E na interação com as populações, pode carregar indivíduos para transformá-los em *a’nga*, curandeiros poderosos que conhecerão as medicinas do ambiente caso dedicados. Levando uma futura vida de grande prosperidade. Sobre esse processo, Lima partilha o conhecimento de tradição oral muito popular às margens do Rio Zambeze:

Aquele que é levado [por Njuzu] para as profundezas, a seguirá de bom grado, desejoso dessa espécie de sereia africana. Porém logo, ele conhecerá sua face dura. Por semanas, o sujeito terá de comer lama escura, todo tipo de inseto aquático e peixe cru que ela oferecer. Sob suas ordens, terá que aprender tudo sobre pedras, bichos ou folhagens submersas. O devolvido será visto flutuando num entrelaçado de fibra na superfície. Logo ele poderá tomar o rumo de volta à sua antiga morada. No entanto, levará consigo o presente que lhe foi entregue por Njuzu: o *mushonga*, uma cesta cheia de folhagens medicinais mágicas. Graças ao poder dessas substâncias, aquele que conheceu Njuzu se tornará um grande n'anga, ou seja, o mais extraordinário dos médicos, um grande curador. Começando uma nova vida, ele ajudará muitas pessoas. Ficará famoso e muito rico, e o sucesso vida afora será certo (LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012, p.40-41).

A história de Njuzu viaja pelas curvas dos afluentes através da oralidade, sendo proferida pelas palavras de geração para geração. E nessa vibração original que resiste ao tempo, marcos de suas crenças podem ser sentidos fora dos territórios hoje vividos. Estamos nos referindo aos espaços de diáspora negra na existência de Abya Yala. Sobre assuntos relacionados Kabengele Munanga corrobora dizendo que:

Ao recuperar a relação do quilombo com a África, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos (MUNANGA apud LEITE, 2013, p. 336).

Nessa concepção, grupos africanos da resistência escravocrata mantiveram sentidas as epistemologias originárias. O Mestre quilombola *Nêgo Bispo*, comenta, que

para a história de alguns quilombos⁷⁹ “o povo da África, aliado aos povos nativos daquela região, tinham muito forte a cosmovisão politeísta, que alimentava o jeito de *pensar, viver e sentir*” (SANTOS, 2015, p. 63), relacionavam-se com o meio como gerador de força vital. Os frutos da relação íntima entre a terra, água, mata e demais elementos da natureza, eram produtos de um processo de cultivos festivos recheados de religiosidade.

Na aproximação desses diálogos, dos relatos narrados em Nova Vista do Ituí, as autoras do livro trazem histórias vividas com frequência na região, relacionando-as com uma possível ancestralidade Xona, segundo Vasconcelos:

Em geral isso acontece com meninos e meninas que já estão quase na adolescência. Bem aqui nos rios e nas florestas da Amazônia. É num determinado dia, quando saem de casa para pegar água no rio ou buscar algo na mata, como lenha para fazer fogo. Dessa ida, os meninos e as meninas não voltam. A comunidade toda se junta para procurar a criança que desapareceu (LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012, p. 30).

Passados cinco ou sete dias elas/eles são encontrados, próximos ao rio ou no caminho do roçado, apresentam-se aéreos, com mãos e cabeça cobertos de *mureru*, uma vegetação da região. Alguns lembram para onde foram, outros não. A educadora oriunda da localidade, afirma, que depois disso começam a usar enfeites no corpo e curar doentes da região. Fazem benzeduras com plantas medicinais específicas, embora muitas vezes na falta delas, a planta nativa da própria comunidade seja usada (Ibidem).

Quebranto de criança, ferimento que demora a sarar, desmentiduras e picadas de inseto são alguns dos males ou enfermidades que eles tratam. Pessoas que

⁷⁹ O contexto vem dos quilombos de Palmares/AL, Canudos/BA, Caldeirões/CE e Pau de Colher/BA/ PI, Essas sociedades que foram invadidas em épocas diferentes, apresentavam a semelhança de sofrer perseguição étnocida, práticas que só aumentaram em tempos contemporâneos do agronegócio.

foram judiadas na mata ou que foram tomar banho no igarapé fora de hora (meio-dia e seis da tarde) podem sentir fortes dores de cabeça, arrepios, muita febre e medo. Nesse horário, algumas têm ataques e começam a pular (LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012, p. 30-31).

E nesse contexto, continua seu discurso apresentando a história de Maria, a menina que morava na comunidade de Urucurituba, perto de uma ponta de mato chamada de Ponta do Urubu. Quando tinha 12 anos, a menina saiu para buscar água no rio Amazonas. Era perto das seis horas da tarde. A noite chegou e nada da menina, sua mãe deu o alarme. A comunidade passou a noite toda procurando, mas não obtiveram êxito. No dia seguinte, inconformada com o sumiço da filha, a mãe resolve viajar e pedir auxílio para uma curandeira da comunidade Santa Rita, leva consigo um vestido da filha. “A curandeira rezou, rezou, benzeu e disse para a mãe que a filha iria voltar”(Ib, p. 31).

Passados cinco dias, às três horas da tarde, um senhor da comunidade achou a menina deitada na beira do rio com o corpo todo coberto de mureru. Ela foi levada para a casa da mãe, aí contou que tinha sido levada para o fundo do rio e que tinham dado a ela o nome de *Tapuia*. A partir desse dia, ela começou a benzer e fazer remédios para as pessoas. Tornou-se uma grande curandeira na comunidade. Com o passar dos tempos, veio para a cidade e continuou a trabalhar em sua casa como curandeira. Assim, tornou-se uma mulher muito conhecida na região. As pessoas que vinham doentes da comunidade procuram dona Tapuia para fazer tratamento (LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012, p. 31).

A própria Vasconcelos, que contou a história, já tinha solicitado em épocas passadas os atendimentos de Dona Tapuia para tirar o quebranto da filha mais velha. “Dona Tapuia morreu em 1993, com mais de 80 anos. Era uma senhora negra,

gostava de usar roupas brancas e também usava muitas joias” (Ib, p.32).

4 O FIO D'ÁGUA DO QUILOMBO E O ENSINO DE CIÊNCIAS

A proposta interdisciplinar voltada para a ERER no EC, brota como fluxo epistemológico de perspectiva afrocentrada. Vem na pretensão de visibilizar a existência de histórias e sentidos, constantemente negados na validação de conhecimentos eurocêntricos, a qual se fez racista e expropriadora na construção da ciência ocidental (SILVA, 2007; MBEMBE, 2014; QUIJANO, 2005; GOULD, 1991; GOES, 2016).

Tendo em vista o forte apego eurocêntrico do discurso científico, apresentaremos a seguir alguns marcos, e que possam ser superados com mediação docente direcionada:

Separação entre humano e natureza - Refere-se a separação entre humano e natureza da civilização que se intitula moderna. Segundo Catherine Walsh (2008), uma intelectual-militante norte americana radicada no Equador, essa dicotomização entre sociedade e natureza tem gerado uma desvinculação existencial e afetiva em relação à natureza, que propicia uma exploração descontrolada dessa. Esta separação está muito vinculada a ontologia europeia, visto que como essa autora nos lembra, ao teorizar academicamente sobre o que os movimentos indígenas de Abya Yala sempre afirmaram em sua cosmovisão: uma relação indissociável com a natureza, em que deixar de cuidar dessa se assemelha a abandonar a si mesmos. No mesmo sentido, podemos perceber essa relação de indissociável entre humano e natureza na cosmologia do povo Xona nos trechos: “[...] a pedra não é um mero objeto a ser esculpido. Há o espírito das pedras revelado pelo escultor, ela se transforma naquilo que quer se transformar” (LIMA; VASCONCELOS; MELO, 2012, p. 42).

Ciência e cientistas agindo como se buscassem verdades prontas na natureza- Esse marco hegemônico define que o papel da sociedade científica é buscar verdade prontas na natureza. Segundo Humberto Mariotti (2010, p. 7):

desde o Renascimento, o conhecimento em suas diversas formas tem sido visto como a representação fiel de uma realidade

independente do conhecedor [...] segundo essa teoria, nosso cérebro recebe passivamente informações vindas já prontas de fora.

Assim, a ciência tem tentado buscar verdades prontas na natureza, em que os resultados encontrados seriam independentes do observador/pesquisador. Em contraposição a esse marco, o neurobiólogo chileno Humberto Maturana (2002) argumenta que o que vemos é resultado de relações que nosso organismo faz, e não somente fruto do sistema nervoso.

lesões localizadas no sistema nervoso de diferentes membros da mesma espécie interferem de um modo discreto e regular com as relações internas que o sistema nervoso pode gerar. Nessas circunstâncias, cada configuração de correlações senso-efetoras que se origina na operação do sistema nervoso, e que um observador distingue como um comportamento particular, ou como uma percepção em relação a um ambiente particular, sofrerá interferências de maneiras diferentes e singulares por lesões feitas em diferentes pontos da rede neuronal fechada que gera essas correlações (MATURANA, 2002, p. 104).

Para buscar uma verdade pré-existente e pronta a ser encontrada, a ciência tem privilegiado a objetividade e excluído a subjetividade, alegando o comprometimento da exatidão científica. Entretanto, essa característica trouxe vários problemas que levaram ao terceiro marco a superar.

Objetividade fraca e neutralidade- Harding (2007), argumenta que para aumentar a objetividade, a ciência maximizou a neutralidade dos valores e interesse de pesquisadores, o que tem suas virtudes. Assim, só tem alcançado uma objetividade fraca, que apresentamos como terceiro marco epistemológico eurocêntrico. Essa objetividade fraca não conseguiu evitar valores sexistas, androcêntricos, imperialistas e racistas, que moldaram os projetos científicos mais rigorosos, especialmente nas ciências sociais e biologia.

Essa busca pelo aumento da objetividade e da neutralidade chegou ao ponto de se pensar que a ciência poderia ser neutra, porém,

A Ciência é influenciada pelo contexto social, cultural, político etc., no qual ela é construída. Este aspecto evidencia a não neutralidade da Ciência e do pensamento científico, isto é, nenhuma ideia científica ou cientista está envolta numa redoma intransponível; pelo contrário, suas concepções, as questões da época, o local em que vivem e as influências que sofrem podem desempenhar um papel importante na aceitação, rejeição e desenvolvimento das ideias da Ciência (MOURA, 2014, p. 34).

Apresentando valores da diáspora africana e indígena em sala de aula, podemos ajudar a superar essa tentativa de neutralidade da ciência, conforme consta:

a oralidade supõe concomitantemente a corporeidade, a força vital que se invoca, a ancestralidade, o contexto de abordagem, e principalmente porque transforma o conhecimento no próprio sujeito, pois é ele quem fala. (ANTUNES, 2015, p. 18).

Concluindo, com os sentidos de mundo emergidos aqui, percebemos o EC como opção curricular passível de mudanças, que pode ser (re)pensado sob viés libertador, reconhecendo a presença e ação dos diversos corpos na construção científica. Aquilombar o Ensino de Ciências é buscar emancipação reflexiva dentro da própria realidade, destruindo as barreiras existem nas “grades curriculares” e assumindo a diversidade de histórias no aprendizado cosmovisivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Eunice. Nhandereko nhandembo'e nhembo'ea py: Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis. 2015. 38 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da

Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- SEPPIR. Ana Paula Brandão e Azoilda Loretto da Trindade (Org.). Modos de brincar: Caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. 126 p. (Coleção Saberes e Fazeres.). Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRI NCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (Ed.). Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

CARDOSO, Cintia. II Seminário Educação das Relações Étnico-Racial. Florianópolis, 2019. (Comunicação oral).

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasília). Nota de pesar: Willivane Melo. 2018. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/nota-de- pesar-willivane-melo/>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

GOES, Emanuelle. Racismo científico, definindo humanidade de negras e negros. 2016. Disponível em: <<http://www.analisepoliticaeensaude.org/oaps/pensamentos/9d545 e7987ad746ee41488948cd76b11/20/>>. Acesso em: 05 set. 2019.

GOULD, Stephen Jay. A falsa medida do homem. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução de Válder Lellis Siqueira.

HARDING, Sandra. Gênero, democracia e filosofia da ciência. Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.163-168, jun. 2007.

LEITE, Ilka Boaventura. Diásporas africanas e direitos territoriais: as dimensões do quilombo no Brasil. In: Direitos dos quilombos e o dever

do estado brasileiro: análises dos 25 anos da Constituição Federal de 1988, 1., 2013, Vitória. Anais... 2013. p. 1 - 17.

LIMA, Heloísa Pires. Currículo do sistema currículo Lattes. [Brasília], 13 mai. 2019. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7059302009626393>. Acesso em: 02 nov. 2019.

LIMA, Heloísa Pires; VASCONCELOS, Águida Maria Araújo de; MELO, Willivane Ferreira de. O fio d'água do quilombo: uma narrativa do Zambeze no Amazonas? São Paulo: Prumo, 2012. 63 p.

MARIOTTI, Humberto. Prefácio. In: MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco Javier. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Atenas, 2010. p. 7-18.

MATURANA, Humberto Romesín. (2002). O que é ver?. In: A ontologia da realidade. Belo Horizonte, Editora da UFMG. p. 77 - 105.

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. Lisboa: Antígona, 2014.

MOURA, Breno Arsioli. O que é natureza da Ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciência? Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.32-36, jun. 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires-Argentina: Clacso, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação. ^[1] _[SEP] Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, 2007.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos: modos e significados. Brasília: Comepi, 2015. Disponível em: <http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo/SP, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

RODAS DE CONVERSAS NO EXTREMO SUL DO BRASIL: RECONECTANDO SUJEITOS INVISIBILIZADOS E SABERES DISPERSOS

Washington Ferreira

1 INTRODUÇÃO

A área de atuação deste programa abrange a Planície Costeira do Rio Grande do Sul (PCRS) e, de modo mais específico, o Estuário da Lagoa dos Patos e áreas adjacentes (ELPA), no extremo sul do Brasil. Como epicentro do processo histórico de colonização ibérica na região, abriga as primeiras povoações e cidades no então *Continente de São Pedro do Sul*, hoje, estado do Rio Grande do Sul. Caracterizada, durante muito tempo pela atividade agropecuária e pesqueira, atualmente concentra um polo portuário-industrial em contínua expansão, com profundos e sinérgicos conflitos e impactos socioambientais. A estes, somam-se aqueles associados ao processo em curso de neocolonização, por megaprojetos de infraestrutura e mineração, impostos por oligopólios transnacionais.

1.1 Objetivos

Através de um programa de pesquisa-ação-intervenção, buscamos promover o reconhecimento e a reconexão entre sujeitos e saberes dispersos, desvelando o “manto de invisibilidade” imposto aos mesmos, e contribuir para a construção de um espaço permanente de formação/ação/reflexão para todos os sujeitos, etnias e movimentos referidos, e a sociedade envolvente, de modo a contribuir para a resistência coletiva frente aos desafios, riscos e impactos socioambientais da neocolonização em curso.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste ensaio, utilizamo-nos dos aprendizados compartilhados através das *Rodas de Conversas*, desenvolvidas por professores e estudantes do PPGEA (Programa de Pós-

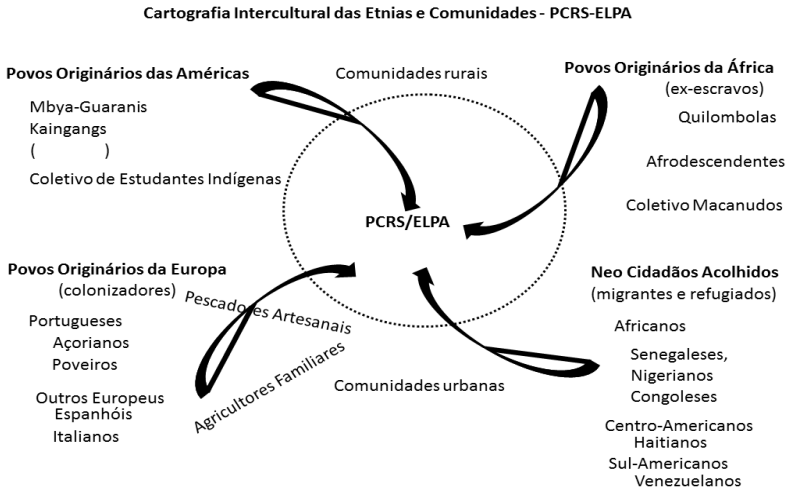
Graduação em Educação Ambiental) da FURG (Universidade Federal de Rio Grande), com as comunidades, de modo a desvelar a “invisibilidade” de sujeitos e etnias, seus saberes e fazeres, presentes e atuantes na região. Neste processo, as pautas e a(o)s convidada(o)s fluíram (ao longo de 2019), de acordo com a emergência das denúncias e anúncios das respectivas etnias e movimentos, com subsequente sistematização dos relatos, e discussão frente as referências disponíveis e pertinentes. Procuramos organizar este ensaio em três instancias: a) uma descrição cartográfica-cultural da diversidade de etnias e comunidades; b) uma discussão sobre o processo de Neocolonização em curso na região, com a apropriação territorial e seus impactos socioambientais; c) o anúncio das Perspectivas Integradoras Interculturais vislumbradas ou em desenvolvimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A Diversidade de Sujeitos Invisibilizados e Saberes Dispersos

Numa primeira aproximação ao tema, destaca-se a complexidade sociocultural constatada: muito distante da ilusória homogeneidade étnica propagada pela cultura oficial, esta região é constituída por uma expressiva diversidade de etnias e comunidades, com origens geográficas e culturais múltiplas (Figura 1).

Figura 01 - Cartografia Intercultural das Etnias e Comunidades – PCRS/ELPA.



Fonte: Dados da Pesquisa.

A) Povos Originários Ameríndios

No contexto da PCRS/ELPA, as múltiplas etnias e populações originárias demonstraram acentuada capacidade de adaptação à heterogeneidade espacial e biodiversidade dos ecossistemas onde se inseriam, mantendo suas comunidades em modelos sustentáveis de exploração dos recursos naturais.

Etnia *Mbya-Guarani*

Na década de 1990, um agrupamento familiar (cacique Horácio) permaneceu, durante 03 anos, residindo próximo à Estação Ecológica do Taim, entre Rio Grande e Santa Vitória do Palmar (FERREIRA, 1994). Atualmente, esta região abriga 02 aldeias:

Aldeia *Pará Roke* (cacica Talcira).

Instalada na antiga *Estação Experimental Agrícola* da FEPAGRO (distrito de Domingos Petrolini, RG), por ocupação da área e posterior negociação da Prefeitura Municipal junto ao governo do Estado.

Aldeia *Yiembré* (cacique Eduardo Ortiz)

Instalada no distrito da Palma (RG), por negociação direta entre o cacique e a proprietária de uma fazenda agropecuária, obtendo a cedência formal para instalação da aldeia.

Etnia *Kaingang*

Aldeamento *Goj Tang* (cacique Cláudio Ka Peni Leopoldino): instalado no antigo camping municipal da praia do Cassino (RS), por negociação direta junto à Prefeitura Municipal.

Etnia *Charrua*

Embora não tenhamos obtido contato direto com representantes desta etnia, oficialmente decretada como extinta, outros pesquisadores referem traços remanescentes na população interétnica transfronteiriça do extremo sul (KENT, SANTOS, 2012).

Coletivo de Estudantes Indígenas da FURG

Também se faz necessário destacar a atuação proativa deste coletivo interétnico, em defesa dos interesses e demandas de todas suas respectivas etnias e comunidades.

B) Povos Originários da África

Apesar da persistente tendência de negação e “invisibilidade” das comunidades Quilombolas/Afrodescendentes no imaginário cultural da região, diversos estudos registram ampla distribuição geográfica das mesmas ao longo da PCRS/ELPA.

No Rio Grande do Sul, são 127 comunidades quilombolas certificadas (INCRA, 2017); destas, apenas 15 estão reconhecidas e/ou com sua propriedade titulada, os outros processos estão na fila do INCRA (...), e/ou aguardam o certificado da Fundação Cultural Palmares, para darem entrada com o pedido de reconhecimento (OLIVEIRA, 2018, p. 11).

A ***Fundação Palmares*** reconhece os Quilombos de:

Aceguá (*Tamanduá, Vila da Lata*), Arroio do Padre (*Vila Progresso*), Candiota (*Candiota*), Canguçu (*Cerro das Velhas, Estancia das Figueiras, Armada, Iguatemi, Favila, Manoel do Rego, Potreiro Grande, Maçambique, Passo do Lourenço*), Cerrito (*Lichiguana*), Cristal (*Serrinha*), Jaguarão (*Madeira*), Morro Redondo (*Vó Ernestina*), Pedras Altas (*Várzea dos Baianos, Solidão, Bolsa do Candiota*), Pelotas (*Algodão, Vó Elvira, Alto do Caixão*), Piratini (*Rincão do Quilombo*), Santana da Boa Vista (*Tio Do*), São Lourenço do Sul (*Picada, Rincão das Almas, Monjolo, Torrão, Coxilha Negra*), Turuçu (*Mutuca*), Capivari (*Costa da Lagoa*), Mostardas (*Casca, Teixeiras*), Porto Alegre (*Areal, [Pelourinho, Largo Zumbi dos Palmares *Quilombos Urbanos]*), São José do Norte (*Comunidade Vila Nova*), Tavares (*Olhos D'Água*).⁸⁰

A **EMATER RS** reconhece as comunidades Quilombolas nas localidades de:

Butiá; Caçapava do Sul; Cachoeira do Sul; Canoas; Capivari do Sul; Carazinho; Catuípe; Cerrito; Cerro Grande do Sul; Colorado; Coxilha; Cristal; Encruzilhada do Sul; Formigueiro; Fortaleza dos Valos; General Câmara; Giruá; Gravataí; Jacuizinho; Lajeado; Lavras do Sul; Maquiné; Morro Redondo; Muitos Capões; Nova Palma; Osório; Palmares do Sul (Limoeiro); Portão; Restinga Seca; Rio Grande (Macanudos); Rio Pardo; Rosário do Sul; Rodeio Bonito; Salto do Jacuí; Santa Maria; Santana do Livramento; São Gabriel; São José do Norte; São Lourenço do Sul; São Sepé. Sarandi; Sertão; Tapes; Taquara; Terra de Areia; Três Forquilhas; Triunfo; Tunas; Uruguaiana; Vale Verde; Viamão⁸¹.

⁸⁰ Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=4026>>

⁸¹ Disponível em: <<http://www.emater.tche.br/site/area-tecnica/inclusao-social-produtiva/comunidades-quilombolas.php#.XTifvfJKiCg>>

C) Povos Originários da Europa

Como remanescentes dos colonizadores, destacam-se as comunidades de Portugueses (*Açorianos* e *Poveiros*, de Póvoa de Varzim), espanhóis e italianos, no litoral da PCRS e nas ilhas estuarinas do ELPA. Estas comunidades dedicavam-se a economia de subsistência, conciliando a agricultura familiar de hortigranjeiros e a pesca artesanal, envolvendo 75% dos núcleos pesqueiros do RS (FERREIRA, 1993).

Esse segmento da agricultura familiar, embora pouco mencionado e até mesmo quase “invisível” nos meios acadêmicos e governamentais, era extremamente representativo, pois englobava um quarto dos estabelecimentos agropecuários do estado e envolvia mais de 228 mil pessoas, as quais apresentavam sérias fragilidades em seus processos de reprodução social (AQUINO, GAZOLLA, SCHNEIDER, 2016, p. 87).

Atualmente, constituem microcosmos de práticas culturais extintas, ameaçadas e/ou substituídas pelo agronegócio e pela pesca industrial (FERREIRA, 1997).

D) NeoCidadãos Acolhidos: Refugiados e Migrantes

Contemporaneamente, o país e a região da PCRS/ELPA vêm recebendo um considerável aporte de refugiados de guerra, da seca, da fome, da instabilidade e/ou perseguição político-econômica e religiosa. Na sua complexidade étnico-cultural e biogeográfica, podem ser reconhecidos sujeitos e famílias de diversos países da África (Senegal, Nigéria, Congo), América Central (Haiti), e América do Sul (Venezuela).

Grande parte deste contingente enfrenta muitas dificuldades para sua efetiva inserção socioeconômica:

Em junho de 2017, o Rio Grande do Sul reunia 50 mil migrantes, dentre os quais 8,5 mil eram haitianos e 4,2 mil, senegaleses, conforme o presidente do *Fórum de Mobilidade Urbana*, Elton Bozzetto (...).

Guilherme [Guilherme Fuhr, *Coordenadoria dos Povos Indígenas e Direitos Específicos da Prefeitura de Porto Alegre*] pontua que muitos dos imigrantes que chegam aqui são qualificados para o mercado de trabalho, mas encontram dificuldades, por exemplo, na revalidação do diploma (...). Quando chegaram, em período de prosperidade econômica no país, eles foram vistos como uma boa mão de obra para indústrias, que ficam em sua maioria no interior do estado. Com a retração econômica, os imigrantes que já possuíam um emprego se viram sem ele e voltaram à capital, na esperança de melhores condições — que não encontraram (ASSUNÇÃO, 2018: 01-02).

Sobre as causas e desdobramentos desta situação, é importante destacar que:

...nesta seara, é possível afirmar que há, atualmente, um amplo desconhecimento, por parte da população brasileira, 1) acerca do direito ao refúgio; 2) acerca das razões para o refúgio; 3) acerca dos documentos que portam solicitantes de refúgio e refugiados; e 4) acerca dos direitos dessa população. A falta de conhecimento propaga a estigmatização da população refugiada, aprofundando as desigualdades sociais e expandindo as hierarquias de poder que atingem o corpo refugiado. Assim, sem o devido interesse do governo brasileiro em propagar conhecimento sobre a causa, os documentos e os direitos, além da falta de campanhas contra xenofobia e racismo, a *efetivação* dos direitos sociais da população refugiada será ainda muito precária (TAVARES, 2018: 13).

...infere-se uma distribuição essencialmente à parte Norte do estado do Rio Grande do Sul por parte dos imigrantes haitianos, coincidente com os municípios que apresentaram nas últimas décadas melhores

condições de habitação coadunadas (...). Apesar disso, os municípios de Santa Maria, Rio Grande e Pelotas também absorveram parte da imigração haitiana posto que possuem uma já consolidada infraestrutura para o acolhimento de imigrantes, além também de contarem com postos da Polícia Federal, instituições de assistência social, bem como complexos econômicos e industriais que exigem mão de obra, tais como o Distrito Industrial de Santa Maria e o Polo Naval de Rio Grande (UEBEL, RUCKERT, 2017: 102-103).

Eles tinham uma vida como a nossa. Para escapar da violência, deixaram tudo para trás – exceto a esperança de um futuro mais seguro [Campanha Mostre que os Refugiados são: #GENTEDAGENTE (ACNUR Brasil)]⁸².

3.2 Neocolonização - Apropriação Territorial e Impactos Socioambientais

Os Setores/Operadores da Neocolonização

Na atualidade, as distintas comunidades regionais estão expostas a uma série de agentes a serviço do capital transnacional, e buscam resistir à implantação/expansão dos mesmos e aos respectivos impactos socioambientais: *Agronegócio* (latifúndio, pecuária extensiva e monoculturas de exportação: espécies transgênicas, massivo uso de agrotóxicos biocidas, fertilizantes sintéticos e combustíveis fósseis); *Florestamentos Exóticos Industriais* (*Pinus*, Eucalipto: contaminação química e biológica, erosão genética, desertificação dos ecossistemas; trabalho insalubre, muitas vezes análogo à escravidão); *Pesca Industrial Predatória* (não seletividade, desestruturação da habitas, mortalidade de juvenis e fauna acompanhante; pesca pirata); *Mineração* (calcário, carvão, óleo e gás, cobre, chumbo, minerais pesados; dragagens portuárias: destruição sistêmica, contaminação crônica do ar/água/solo/subsolo e saúde humana) (FERREIRA,

⁸² Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas>

2019; FERREIRA, TAGLIANI, 2019); *Megaestruturas e Energia* (Polo Naval, Parques Eólicos, Termoelétricas: deslocamentos, importação de mão-de-obra, xenofobia); *Poluição Industrial* (petroquímica, fertilizantes, metalúrgicas).

Os Agentes e Catalisadores

De modo a efetivar e implantar sua lógica predatória e excludente, contra as necessidades e interesses das comunidades, além de contar com capital próprio (recursos humanos e financeiros), tais empreendimentos valem-se de representantes do poder público (de ausente e omissos, a promotor da degradação ambiental exclusão, discriminação e violência social), assim como de "organizações" desestabilizadoras do tecido social (milícias e máfias), associadas aos diferentes setores empreendedores atuantes e ao poder público beneficiário dos mesmos.

4 PERSPECTIVAS INTEGRADORAS INTERCULTURAIS

Enquanto estratégias de resistência e superação das políticas e práticas de invisibilização das etnias e comunidades, seus sujeitos e saberes, vem sendo desenvolvida uma série de iniciativas promissoras, por iniciativa dos próprios movimentos e da comunidade acadêmica e suas redes de parcerias (por vezes, com a colaboração de gestores públicos e órgãos governamentais).

[...] a modernidade, proponho, tern a ver com a construção histórica de uma posição específica de enunciação e interpelação histórica. Ela privilegia os que "dão testemunho", os que são "sujeitados", ou, no sentido fanoniano (...), historicamente deslocados. Ela lhes dá uma posição representativa através da distancia espacial, ou do *entre-tempo* entre o *Grande Acontecimento* e sua circulação como signo histórico do "povo" ou de uma "época", que constitui a memória e a moral do acontecimento *enquanto narrativa*, uma pretensão a um sentido comunitário cultural, uma forma de identificação social e psíquica. A manifestação discursiva da

modernidade - sua estrutura de autoridade - descentra o *Grande Acontecimento* e fala a partir daquele momento de "imperceptibilidade", o espaço suplementar "exterior" ou estranhamente lateral (*absents*) (BHABHA, 1998, p. 335-336).

Tais atividades contribuem para a reconexão destes sujeitos e saberes, e se constituem em exemplos plausíveis para a (re)invenção coletiva e compartilhada de outros caminhos possíveis. Segue uma pequena relação destas iniciativas (programas e/ou publicações):

- a) **Festa de Colheita do Arroz Quilombola**⁸³ (Comunidade Quilombola dos Teixeiras, Mostardas e Comunidade Quilombola Olhos D'Água, Tavares: Abril/2008).
- b) **Programa Socioeconômico de Comunidade Quilombola: apoio a produção e diversificação agrícola** (Governo Federal, 2010).
- c) ***Produção de materiais didáticos a partir de coletivos quilombolas da Zona Sul do Rio Grande do Sul: cultura, terra e resistência*** (NUNES *et al.*, 2011).
- d) **Programa de Alfabetização/EJA para Pescadoras e Pescadores** (FURG/18 CRE).
- e) ***O Historiador a Serviço das Demandas Comunitárias: o projeto "Quilombolas Somos Nós" e as Comunidades Quilombolas de Rio Grande e distritos*** (GOULART, 2012).
- f) **Plano Ambiental da Ilha dos Marinheiros: Programa Costa Sul** (FURG / Prefeitura Municipal RG).
- g) **I Encontro de Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa** (Outubro/2015). Fundação Luterana de Diaconia - Articulação Pacari.
- h) **Comitê Municipal de Atenção a Migrantes,**

⁸³ O Arroz Quilombola (*Oryza glaberrima*) é o primeiro arroz cultivado no Brasil. Originário da África, chegou ao país no século XVI, pelas mãos dos negros. Por volta de 1739, com a exploração do arroz asiático, foi proibido seu cultivo, devido a razões comerciais. Mas prevaleceu em inúmeras comunidades quilombolas do norte e nordeste brasileiro como cultivo de subsistência (...). Hoje o arroz africano está sendo cultivado em oito comunidades quilombolas gaúchas (Disponível em: <http://quavi.org.br/?p=776>).

- Refugiados, Apátridas e Vitimas de Tráfico de Pessoas** (Prefeitura Municipal RG, 2015).
- i) **Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa** (MAZURANA, DIAS, LAUREANO, 2016).
- j) **Identities em Rede: um estudo etnográfico de Quilombolas e Pomeranos na Serra dos Tapes, RS** (SCHNEIDER, 2017).
- k) **Encontro Quilombola sobre Raízes e Redes “Ancestralidade e Sustentabilidade”** (Quilombo Macanudos, RG: Novembro/2018).
- l) **I Fórum Municipal de Políticas Indígenas e Indigenistas: “diálogos para a participação indígena nas políticas públicas municipais”⁸⁴** (RG, Abril/2019).
- m) **Política Municipal de Atendimento as Etnias Indígenas** [Figura 02].

Figura 02 - Roda de Conversas PPGEA-FURG: 03/Junho/2019.

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

A coordenação do PPGEA-FURG convida a todos(as) estudantes, professores e a comunidade a participarem do programa **Rodas de Conversas em Educação Ambiental**, visando contribuir com a consolidação de uma **Política Municipal de Atendimento as Etnias Indígenas**. Esta apresentação contará com a participação dos representantes da etnia **Kaingang** (Cacique Cláudio Ka Peni Leopoldino) e da etnia **Guaraní N'bvva** (Cacique Eduardo Ortiz), instaladas em Rio Grande, assim como do **Coletivo Indígena dos Estudantes da FURG**. O evento está programado para **03 de Junho de 2019** (das 14 as 17.30 horas), na **sala 4115**, do **prédio 04 do Campus Carreiros da FURG** (Avenida Itália, km 08, sn, Rio Grande, RS).

Fonte: Dados da Pesquisa.

- n) **Ordenamento Autônomo da Pesca Artesanal e Industrial no RS⁸⁵** [Fig. 03].

⁸⁴ Construção coletiva, pela efetiva participação das diferentes etnias e comunidades indígenas, Prefeitura Municipal (*Comitê Intersetorial de Políticas Indigenistas*), Ministério Público Federal, FURG, NEABI (*Núcleo de Estudos AfroBrasileiros e Indígenas*) do IFRS Rio Grande, IPHAN e FUNAI.

⁸⁵ [Primeira lei estadual (15223-2018) proposta e desenvolvida por iniciativa das diversas categorias de pescadores, com a assessoria de

Figura 03 - Roda de Conversa PPGEA-FURG, 30/Agosto/2019.



Fonte: Dados da Pesquisa.

o) **Mobilização contra a Mineração RS** [Fig. 04].

Figura 04 - Roda de Conversas PPGEA-FURG, 15/Outubro/2019.



Fonte: Dados da Pesquisa.

pesquisadores, aprovada por unanimidade na Assembleia Legislativa RS. No presente, enfrenta poderoso lobby de empresários, agentes transnacionais da pesca, gestores federais da atividade e do congresso nacional, visando a sua derrubada]

Diálogos sensíveis: produção e circulação de saberes diversos
Claudia Mortari e Luisa Tombini Wittmann (Org.).

- p) **XI Encontros e Debates em Educação Ambiental**
“Raízes da Educação Ambiental em movimento:
(re)existir em tempos de retrocesso” (PPGEA-FURG,
 11-13/Novembro/2019) [Fig. 05].

Figura 05 - Lançamento do livro *Tempos Cinzentos Mofados: crônicas socioambientais do litoral do Rio Grande do Sul*. Luiz Freitas da Conceição (XI EDEA, Novembro/2019).



Fonte: Dados da Pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada região, grupo étnico e/ou movimento tem uma forma própria de conduzir suas relações sociais internas, com os ecossistemas e a sociedade envolvente. Entendemos que cada grupamento humano deve ser reconhecido na sua integridade, respeitado como depositário de cultura e memória coletivas, e detentor de um conjunto de saberes concretos e simbólicos, essenciais para suas interações socioambientais.

Para viabilizar a articulação proposta dos diferentes sujeitos e saberes, etnias e comunidades, e buscar garantir os espaços/tempos indispensáveis a sua consolidação, reprodução e adaptação, vimos resgatando diversos projetos, construídos em conjunto com os mesmos, para o estabelecimento da **Escola da Terra e das Águas**, concebida de modo a se integrar e respeitar o ritmo e cultura destes coletivos (de modo similar a *Pedagogia da Alternância*).

[...] o pensamento pós-colonial é também um pensamento de sonho: o sonho com uma nova forma de humanismo – um humanismo crítico que basear-se-ia sobretudo na partilha do que nos diferencia, abaixo do absoluto. É o sonho de uma *polis universal* porque *mestiça*. É assim que Senghor, em sua *Obra poética (Oeuvre poétique, 1990)*, chamava seus desejos – esse "renascimento do mundo", do qual fala, por exemplo, sua "Oração para as máscaras". Para que esta polis universal exista, é necessário que seja reconhecido a todos o direito universal de herdar o mundo como um todo (MBEMBE, 2006, p. 12).

Esta proposta, embora ainda incipiente e em processo de construção, é resultante dos aprendizados coletivos/compartilhados na série de Rodas de Conversas do PPGA-FURG, e nas reflexões a elas associadas.

Como desencadeadores de tal processo, deve ser registrados os ensinamentos advindos da proatividade, a capacidade de auto-organização e negociação com os poderes estabelecidos, e a articulação em rede, demonstrada pelas diferentes etnias, e comunidades indígenas, comunidades Quilombolas e seus representantes, nas suas respectivas trajetórias para a (re)ocupação e reformulação de instalações desativadas, ou com uso restrito, em espaços públicos ou particulares da região, para garantir o irrestrito uso das/pelas suas aldeias, a capacitação e o empoderamento.

De modo similar, constituem magníficos exemplos de resistência e resiliência compartilhada as experiências de pequenos agricultores familiares, em programas de transição para a agroecologia, assim como a crescente mobilização de pescadores de pequena escala na autogestão dos espaços e recursos pesqueiros.

Do mesmo modo, apesar de todas as dificuldades vivenciadas de inserção e adaptação cultural e econômica pelos NeoCidadãos na região, seus persistentes esforços vêm demonstrando os potenciais latentes da reconstrução da economia solidária e das relações horizontalizantes e respeitosas entre todas as pessoas e etnias.

Porém, neste conjunto, além do aprendizado junto às especificidades de cada uma das etnias e comunidades, emerge a força aglutinadora e a densidade transformadora das *Perspectivas Integradoras Interculturais*: tais propostas, atividades, processos e produtos são, em sua grande maioria, de iniciativa das mesmas etnias e comunidades, visando atender as suas demandas concretas e simbólicas. Mas a complexidade destas demandas transcende os limites culturais e territoriais há muito estabelecidos, e promove uma nova e pulsante capacidade de (re)criação intercultural.

Assim, vimos sendo continuamente surpreendidos pelo processo autônomo de reaproximação, reconhecimento e a reconexão entre etnias e comunidades, por tanto tempo mantidos segregados e invisibilizados, como os *Povos Originários Ameríndios (Mbya-Guarani e Kaingang)*, *Povos Originários da África (Quilombolas e Afrodescendentes)*, *Povos Originários da Europa (Açorianos e Poveiros)* e os *NeoCidadãos* (migrantes e refugiados).

Nestas novas trajetórias interculturais, a cooperação se manifesta, visando compartilhar seus desafios, resgatar e aperfeiçoar os seus saberes, e construir outras possibilidades de existência. Em uma inusitada situação, partilhamos da expectativa de construção da *Casa Sagrada* e da *Escola Indígena*, com a plantação de ervas medicinais e religiosas; para tal, a cacica Mbya Guarani (Talcira) manifestou a necessidade de cobertura palha, para cobertura dos telhados: logo estabeleceram-se conexões com extrativistas de “santa-fé” ou “taboa” (*Typha*), típica dos ecossistemas de banhados, e os mestres construtores-carpinteiros dos *campos neutrais* (Taim) e da *Barra do Chuí* (BR) / *Barra del Chuy* (UY).

Em outra vertente transcultural, já vem ocorrendo o resgate de tecnologias patrimoniais e a ressignificação da produção de cerâmica utilitária, religiosa e decorativa, com uso de matéria-prima disponível no local, com apoio de um mestre oleiro (Duke Orleans, oriundo de São José, SC), radicado na região. Tal experiência pode vir a consolidar uma parceria profícua e transformadora, como a desenvolvida por Liége Guidón com as comunidades sertanejas do Parque Nacional da Capivara, que resultaram na criação do Museu do Homem Americano e toda uma linha de produção artística de cerâmica, inspirada nos referenciais arqueológicos locais.

Tais exemplos e possibilidades interativas reforçam a proposta de constituição da **Escola da Terra e das Águas**, a qual busca transcender, mas incorporar a institucionalização e seu acervo de conhecimentos, como base relacional para possibilitar a apropriação dos mesmos pelos coletivos, assim como o reconhecimento/certificação dos seus saberes e fazeres tradicionais.

Tal como o embrião de uma futura Universidade multi campi, a mesma utilizará a pluralidade de territórios, espaços e estruturas dos coletivos parceiros, integrando como professor@s, @s respectivos maestr@s e facilitador@s, para que possa constituir-se como espaço permanente de formação/ação/reflexão para todo o conjunto de sujeitos, etnias e movimentos, assim contribuindo para a efetiva resiliência coletiva frente aos desafios, riscos e impactos socioambientais compartilhados.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Joacir Rufino; GAZOLLA, Marcio; SCHNEIDER, Sergio. Um retrato do lado pobre da agricultura familiar no estado do Rio Grande do Sul. *Redes*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 03, p. 66-92, set.dez. 2016.

ASSUMPTÃO, Dora. Desemprego leva imigrantes senegaleses a se tornarem ambulantes. *Portal Humanista: Jornalismo e Direitos Humanos*. UFRGS (Porto Alegre, RS), 05/Julho/2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/07/05/desemprego-leva-imigrantes-senegaleses-a-se-tornarem-ambulantes/> Acesso em: 31/Julho/2019.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998 395 p.

FERREIRA, Washington. A Pesca Artesanal no Estuário da Lagoa dos Patos. *Revista Ecologia & Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, p: 38-41, 15 jun. 1993.

FERREIRA, Washington. Identidade Cultural Indígena: concessões e resistência. *Revista Rio Grande Fatos em Revista*, Rio Grande, p: 21-22, 20 ago. 1994.

FERREIRA, Washington. A Pesca Oceânica no Contexto Geopolítico. *Revista da VI Festa do Mar*, Rio Grande, RS, p: 18-19; 15 abr. 1997.

FERREIRA, Washington. Marés de Lama: impactos socioambientais dos rejeitos da mineração e dragagem portuária. Estudos de Caso de Mariana (MG) e Rio Grande (RS). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 10., 2019, Fortaleza, CE.

FERREIRA, Washington; TAGLIANI, Paulo Roberto. A Retomada da Exploração Mineral no Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 10., 2019, Fortaleza, CE.

GOULART, Treyce Ellen Silva. O Historiador a Serviço das Demandas Comunitárias: o projeto “Quilombolas Somos Nós” e as Comunidades Quilombolas de Rio Grande e distritos. In: Encontro Estadual de História, 11., 2012, Rio Grande, RS.

INCRA. Comunidades Quilombolas do Brasil. Instituto de Colonização e Reforma Agrária, 2017. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/quilombola>>

KENT, Michael; SANTOS, Ricardo Ventura. “Os Charruas Vivem” nos Gaúchos: a vida social de uma pesquisa de “resgate” genético de uma etnia indígena extinta no sul do Brasil. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 341-372, jan./jun. 2012.

MAZURANA, Juliana; DIAS, Jaqueline Evangelista; LAUREANO, Lourdes Cardoso. Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa. Porto Alegre, RS: Fundação Luterana de Diaconia, 2016. 224 p.

MBEMBE, Achille et al. Qu’est-ce que c’est la pensée postcoloniale? Entrevista com Achille Mbembe. Revista Espirit., 2006: 117-133. [O que é o pensamento pós-colonial? (tradução: Elena Brugioni, Lorena Faria, Tiego Alencar: Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária, Universidade Estadual de Campinas, Novembro/2017)].

NUNES, Georgina, et al. Produção de materiais didáticos a partir de coletivos quilombolas da Zona Sul do Rio Grande do Sul: cultura, terra e resistência. Revista Thema, 2011.

OLIVEIRA, Áxsel Batistella. Posse e Propriedade das Comunidades Remanescentes Quilombolas no Rio Grande do Sul (15 p). In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 14., 2018.

RIO GRANDE. Decreto N° 13.660, de 20 de novembro de 2015 [Institui o Comitê Municipal de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas]. Alexandre Duarte Lindenmeyer, Prefeito Municipal (Rio Grande, RS), 20/novembro/2015 (05 p).

SCHNEIDER, Maurício. Identidades em Rede: um estudo etnográfico de Quilombolas e Pomeranos na Serra dos Tapes, RS. Schneider. Pelotas, RS: Ed. UFPel, 2017.

TAVARES, Natalia Cintra de Oliveira. Onde as Fronteiras Terminam? Aspectos da securitização das migrações no Brasil (pp: 07- 18). In: FERNANDES, Durval Magalhães; CASTRO, Maria da Consolação Gomes [et al...] (Orgs.). III Seminário de Imigração e Emigração Internacional/I Seminário do Observatório de Migrações Internacionais do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: PUC Minas, 2018. 202 p.

A NOMENCLATURA BOTÂNICA TUPI NO ENSINO DE BIOLOGIA

Samantha Vilhena

Gabriel Barco

1 INTRODUÇÃO

Compreendendo o histórico de colonização do Brasil e escravização dos povos indígenas, seus impactos e as desigualdades em nossas sociedades até os dias atuais, é necessário assumir o desafio para reeducação das relações étnico-raciais na sociedade. A partir desse contexto e das demandas dos povos indígenas, destaca-se a necessidade do compromisso de intervenções positivas a fim de garantir direitos humanos básicos, reconhecimento e valorização das contribuições dos povos indígenas para formação da sociedade brasileira. Graças a árdua luta do movimento indígena, a legislação brasileira prevê instrumentos de reparação histórica em diversos setores com intuito de tornar mais branda a discriminação racial e suas consequências imputadas aos povos indígenas.

No setor da educação, em 2008 foi sancionada a Lei 11.645, que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). A implementação dessa lei apresenta-se como um importante passo para que a contribuição dos povos indígenas na construção do país seja devidamente reconhecida.

Tal reconhecimento é baseado na exigência de respeito e valorização da história, luta e resistência dos povos indígenas. Rodrigues (2002), afirma que reconhecer de forma jurídica e institucional a pluralidade cultural e linguística do Brasil é fundamental para a formulação e viabilização de um projeto democrático para o país.

No tocante a questão da colonialidade da linguagem, definida como uma esfera da colonialidade do poder-saber, atua como uma imposição de regras e normas que afeta como materializa-se a linguagem e a língua de povos subalternizados, assim como orienta as práticas de linguagem e espaços de fala dos sujeitos marginalizados nas hierarquias raciais produzidas

pelos alicerces do dispositivo de biopoder (BAPTISTA, 2019). Tais tecnologias de colonialidade do poder vigente no território brasileiro atuam na desvalorização de povos indígenas e das línguas indígenas, acarretando uma baixa presença nos setores científicos e acadêmicos, principalmente nas ciências exatas e biológicas (DE ASSUMPÇÃO, 2013).

Segundo Moreira (2005), o uso do tupi atravessava a sociedade brasileira em diversas localidades e camadas sociais, ultrapassou limites, tornando-se comum entre os habitantes do Brasil, ao ponto de ser proibido pelo governo durante vários momentos da história do país. Apesar disso, as línguas dos povos originários do Brasil não se perderam e podem ser observados os numerosos vocábulos tupis que nomeiam: cidades, pessoas, animais, plantas, frutos, acidentes geográficos, etc.

Diante desse cenário, o fenômeno do substrato de acordo com Câmara Jr. (1981), em um contexto de colonização, no caso em que uma nação domina outra, a tendência natural é que a língua do povo dominador tenha mudanças por receberem influências da língua do povo dominado que não desaparece. No entanto, sobrevive por meio de vocábulos incorporados a língua imposta.

Para agregar ao carente repertório de leis e políticas de cunho antirracista, em 2010 entrou em vigor a lei 12.288/2010, que estabelece o Estatuto de Igualdade Racial. Em um recorte para o âmbito educacional, o Art. 13, inciso II deste documento, determina:

O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira (BRASIL, 2010, s.p.)

Nesse sentido, construir arcabouço teórico e prático para educação das relações étnico-raciais deve ser um compromisso das instituições formadoras de professores/as, com intuito de construir uma educação pautada na cidadania e na garantia dos direitos humanos. Paixão (2003), afirma que o

surgimento das leis e políticas trazem para prática educativa o desafio da reeducação para as relações étnico-raciais cotidianas em nossa sociedade, que é pautada na injustiça racial e nas desigualdades.

No entanto, a diversidade étnico-racial ainda não é considerada uma questão central na formação de professores/as de Ciências, área que tem papel importante, assim como todos os componentes curriculares, na promoção de relações sociais éticas (VERRANGIA, 2009). Neste sentido, é necessário compreender o papel crucial das Ciências Naturais na fundamentação do chamado “racismo científico” e participação nas teorias raciais do século XVIII e XIX para avaliar criticamente a produção de conhecimento científico e seus impactos na sociedade, a partir disto propor novas práticas pedagógicas que suportem tal discussão visando uma formação para a cidadania (VERRANGIA, 2010).

A USP apenas em 2012, após muita luta do movimento negro e indígena no estado de São Paulo e com anos de atraso em relação a outras instituições públicas de ensino superior, aprovou o sistema de cotas sociais e raciais, através do qual poderiam ingressar alunos que atendessem aos critérios a partir do vestibular de 2018. No contexto do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP - USP), onde partimos nossa pesquisa, tal temática é ainda pouco debatida, a primeira monografia que aborda as relações étnico-raciais é do ano de 2016.

Quanto ao currículo e ementa do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FFCLRP-USP, Motokane e Barbara (2019), em análise de conteúdo de 12 disciplina pedagógicas obrigatórias oferecidas pelo curso a unidades de registro “étnico-raciais”, “etnia”, “racial”, “racismo”, e “branqueamento”, por exemplo, não foram encontradas nos resumos e bibliografias das disciplinas, o que conota uma deficiência do currículo escolhido em subsidiar a formação de professores para abordarem a temática e configurando uma anuência ao movimento de epistemicídio do conhecimento não eurocêntrico.

Dessa maneira, somos levados a refletir sobre a dimensão do impacto do epistemicídio, conceito definido por Boaventura Sousa Santos (1996) como instrumento eficaz e duradouro da dominação étnica-racial que deslegitima as formas de

conhecimento e conhecimento produzido pelos grupos dominados, assim, desvinculando os pertencentes a esses grupos de sujeitos de conhecimento. Para além da anulação e desqualificação da forma e produção do conhecimento dos povos subjugados, Carneiro (2005) afirma a produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais constituem a tecnologia para consolidação das hierarquias raciais produzidas pelos alicerces do dispositivo de biopoder vigentes no país, a qual a educação colabora para manutenção, dentro de suas instituições, com ligação com o conceito de racismo institucional.

Maurício Bishop (1983) e Sueli Carneiro (2005) consideram que o sistema educacional contribui de forma inestimável na consolidação e manutenção das hierarquias raciais historicamente construídas apoiadas na aniquilação das capacidades cognitivas e intelectuais por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições dos povos dos africanos e da diáspora para o patrimônio cultural da humanidade. Somado a isso, há a imposição do embranquecimento cultural, resultando numa baixa autoestima, repressão da criatividade, negação ao direito de memória e identidade, que conseqüentemente conduzem ao fracasso e evasão escolar do aluno oriundo de povos subjugados. Somando-se a isso a exclusão das oportunidades educacionais, o mais importante condutor para a mobilidade social no país.

Neste sentido, este trabalho tem por fim sinalizar as possibilidades do uso da nomenclatura botânica tupi no ensino de botânica, reconhecendo a influência e contribuições das línguas indígenas na língua portuguesa brasileira, na formação da cultura e identidade do país, e destacando o compromisso ético e legal em buscar caminhos dentro do ensino superior para relações étnico-raciais positivas e práticas pedagógicas que supram essas demandas.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de reflexões teórico-práticas na elaboração de aulas de botânica para ensino médio na rede pública de ensino durante a disciplina Prática do Ensino de Biologia I do curso de licenciatura de Ciências

Biológicas da FFCLRP - USP. Após a leitura da pesquisa “A lógica *lineliana* das nomenclaturas zoologia e botânica dos povos indígenas do Brasil” e no vislumbre da aplicabilidade da temática nas escolas, foi estruturado uma proposta de aula para ensino médio.

Nossa proposta segue a abordagem de ensino investigativo (PEDASTE, 2015), onde a atuação do professor é focada na função de questionar, atuando como orientador do ensino, e não somente como o produtor de conteúdos.

A primeira aula da sequência didática é uma atividade de levantamento das concepções prévias dos alunos sobre o tema. Segundo Rayas (2004) as concepções prévias são decisivas para o avanço do ensino, sendo o confronto entre essas ideias e o conhecimento científico fundamental para a construção de novos conceitos. A pergunta norteadora dessa primeira aula é “*O que agrupa e separa as plantas? Construindo critérios*”, a fim de construir possíveis resposta para esta pergunta os alunos divididos em grupos deverão criar uma classificação de plantas a partir de critérios por eles selecionados, as plantas para a atividade podem ser coletadas na escola ou selecionadas e oferecidas pelo professor. Este é o momento no qual são levantadas as concepções prévias.

Outro ponto importante é a escolha por atividades em grupos. Segundo Anastasiou (2004) e Osório (2003), habilidades de atividades grupais, devidamente desenvolvidas, auxiliam no desabrochar da inteligência relacional, que diz respeito a capacidade de os indivíduos serem competentes na interação com outros seres humanos no contexto grupal em que atuam, tal conceito abarca também, a inteligência intrapessoal (autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação) e a inteligência interpessoal (reconhecimento das emoções de outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais).

A segunda aula tem como objetivo, por meio de uma aula expositiva dialogada, apresentar a nomenclatura botânica tupi segundo os dados da pesquisa de Barros (2002). Critérios exemplificado na figura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 adaptadas de Barros (2002). No primeiro momento dessa aula, os alunos serão orientados a realizar classificações das mesmas plantas da primeira aula a partir de critérios utilizados na nomenclatura tupi para nomear e classificar a diversidade de plantas. No segundo momento os alunos serão apresentados a

nomenclatura botânica *lineliana* e deverão adaptar novamente sua classificação das plantas para este modelo. Após isto, os alunos serão questionados - questões norteadoras, figura 9 - quanto às diferenças e semelhanças entre a nomenclatura e classificação tupi, *lineliana* e a que seu grupo definiu, e, quais motivos eles acreditam que influenciam essas diferenças e semelhanças. Ao final da aula os alunos serão orientados a buscar informações e dados sobre tais questionamentos para partilhar com a turma na aula seguinte.

Figura 1 - Tabela de Critérios adaptada de Barros (2002).

PELA COR		
indígena	português	latim
<i>Tinga</i>	branco	<i>albus</i>
<i>Pixuna, hu</i>	preto	<i>nigrus, ater</i>
<i>Tuíra</i>	pardo	<i>brunneus</i>
<i>Kuatiar</i>	manchado	<i>maculatus</i>
<i>Yub</i>	amarelo	<i>luteus</i>
<i>Pinima</i>	mosqueado	<i>punctatus</i>
<i>Hoby</i>	verde, azul	<i>viridis, azureus, cyaneus</i>
<i>Uui</i>	violáceo	<i>violaceus</i>
<i>Pirang</i>	sangüíneo, vermelho	<i>rubens</i>
<i>Humatan</i>	pardo escuro	<i>fuliginosus</i>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 2 - Tabela de Critérios adaptada de Barros (2002).

PELA CONSISTÊNCIA E TEXTURA		
indígena	português	latim
<i>Acuí</i>	seco	<i>siccus, exsuccus</i>
<i>Cima</i>	liso	<i>laevis</i>
<i>Antan</i>	duro	<i>durus</i>
<i>Pichay</i>	crespo	<i>crispus</i>
<i>Aky</i>	tenro, novo, verde	<i>sematurus</i>
<i>Apiú</i>	mole	<i>mollis</i>
<i>Çooaua</i>	carroso	<i>carrosus</i>
<i>Çambay</i>	áspero	<i>scaber</i>
<i>Chichy</i>	lustroso	<i>nitidus</i>
<i>Membeka</i>	mole	<i>mollis</i>
<i>Nhuma</i>	pegajoso	<i>glutinosus</i>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 3 - tabela de Critérios adaptada de Barros (2002).

PELA FORMA		
indígena	português	latim
<i>Akai</i>	pontudo	<i>cuspidatus</i>
<i>Apuan</i>	redondo	<i>rotundus</i>
<i>Akapoku</i>	de ponta comprida	<i>mucronatus</i>
<i>Poku</i>	comprido	<i>longus</i>
<i>Atuka</i>	curto	<i>brevis</i>
<i>Typipy</i>	largo	<i>latus</i>
<i>Poy</i>	fino	<i>tenuis</i>
<i>Puy</i>	estreito	<i>angustus</i>
<i>Pen</i>	esquinado	<i>angulosus</i>
<i>Peua</i>	chato	<i>planus</i>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 4 - tabela de Critérios adaptada de Barros (2002).

PELO GOSTO		
indígena	português	latim
<i>Pochy</i>	mau, venenoso	<i>toxicus</i>
<i>Heen</i>	doce	<i>dulcis</i>
<i>ai</i>	azedo	<i>acidus</i>
<i>Ob</i>	amargo	<i>amarus</i>
<i>Taia</i>	arde, queima	<i>urens</i>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 5 - tabela de Critérios adaptada de Barros (2002).

PELO TAMANHO		
indígena	português	latim
<i>Açu</i>	grande	<i>magnus</i>
<i>Mirim, mi</i>	pequeno	<i>parvus, minimus</i>
<i>Y</i>	pequenino	<i>pusillus</i>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 6 - tabela de Critérios adaptada de Barros (2002).

PELA DIREÇÃO		
indígena	português	latim
<i>Poama</i>	erecto	<i>erectus</i>
<i>Pony</i>	rasteiro	<i>repens</i>
<i>Apara</i>	torto	<i>tortuosus</i>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 7 - tabela de Critérios adaptada de Barros (2002).

PELO CHEIRO		
indígena	português	latim
<i>Nã</i>	cheiroso	<i>fragrans</i>
<i>Çakuá</i>	aromático	<i>aromaticus</i>
<i>Kating</i>	cheiro forte, nauseante	<i>graveolens</i>
<i>Pochy</i>	mau	<i>virusus</i>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 8 - tabela de Critérios adaptada de Barros (2002).

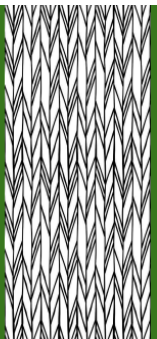
PELA PROPRIEDADE		
indígena	português	latim
<i>Kyr</i>	que dorme	<i>dormiens</i>
<i>Icikaua</i>	resinosa	<i>resinosus</i>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 9 - Slide da intervenção na disciplina Prática do Ensino de Biologia I para proposta da segunda aula expositiva dialogada sobre a temática.

Perguntas norteadoras

- Quais os padrões de critérios utilizados na nomenclatura tupi ?
- O que a nomenclatura lineana tem de semelhante com nomenclatura tupi ?
- O que tem de diferente ?



Fonte: Dados da Pesquisa.

Na terceira aula, de acordo com os dados que os alunos trouxeram, somando-se a dados e informações sobre a construção durante diferentes períodos históricos da nomenclatura e classificação biológica denominada de clássica, direcionando um debate entre os alunos sobre a influência do contexto histórico-social na produção do conhecimento científico, com o objetivo de desmistificar a neutralidade do conhecimento científico e o papel do campo das ciências para o

estabelecimento do racismo científico. Tendo como questionamentos norteadores as primeiras expedições naturalistas para o Brasil, o conhecimento dos povos originários descritos nos livros oriundos dessas expedições, de que forma esse conhecimento contribuiu e contribui no cenário científico mundial. Nesta aula usamos como material de apoio as obras das expedições naturalistas no Brasil do século XVIII e XIX para apresentar relatos e trechos que ressaltem que o que foi ali descrito só foi possível devido aos povos originários. Como a obra "*Historia Naturalis Brasiliae*", a qual possui uma lista contendo mais de 245 espécies de vertebrados, com descrição e ilustrações, introduzindo a nomenclatura em tupi e em português. Publicada em 1648, tornou-se a principal referência sobre fauna e flora brasileira até o século XIX. Foi utilizada como referência e influenciou trabalhos científicos posteriores, como o *Systema Naturae*. (PADOAN, 2015).

Na quarta aula, os alunos deverão simular a construção de uma revista científica que contenha o ciclo investigativo dos grupos da turma, com objetivo de praticar a escrita argumentativa dos alunos e desenvolver o aprendizado em ciclos investigativos. Os grupos deverão realizar uma amostra com a revista científica produzidas durante as aulas por eles no interior da escola por meio de intervenções (pinturas, cartazes, vídeos curtos, teatro, campanha em redes sociais etc) a fim de apresentar as informações do ciclo investigativo realizado por eles para comunidade escolar, com cuidado para transformar a temática acessível aos diferentes públicos da escola.

Esta proposta de sequência didática foi aplicada como intervenção em uma aula da disciplina de Prática de Ensino de Biologia I obrigatória no currículo de licenciatura de Ciências Biológicas da FFCLRP - USP.

4 RESULTADOS PARCIAIS

Verificamos que o uso da nomenclatura botânica tupi pode ser efetiva para compreensão dos sistemas de classificação dos seres vivos pelos alunos, pois apresentam padrões e critérios de classificação, descrição e nomeação, as espécies são agrupadas por caracteres que necessitam do uso de múltiplos sentidos corporais, por exemplo: cor, textura, forma, odor; e a nomenclatura é binomial, possibilitando um paralelo com a nomenclatura *lineliana*.

Os caminhos construídos pela nomenclatura tupi para classificar, descrever e nomear as plantas são válidos para compreender aspectos anatômicos, fisiológicos e evolutivos das espécies além de aproximar ao aluno o entendimento dos nomes populares das plantas, muitos estes com nomes com influência de línguas indígenas, possibilitando mecanismos de compreensão ampla da diversidade biológica e linguístico-cultural brasileira. Para Silva (2008) uma das problemáticas no ensino de Botânica é a dificuldade encontrada pelos alunos em aprender a nomenclatura botânica baseada em radicais do latim e grego e, sem o conhecimento prévio da estrutura das palavras, os nomes utilizados tornam-se expressões abstratas, tornando as aulas de botânica repetitivas, cansativas e desinteressantes para os alunos.

O *Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystems Services* (IPBES) reconhece os povos indígenas como fundamentais para fornecer informações detalhadas sobre biodiversidade local e mudanças ambientais, como colaboradores para a gestão da biodiversidade devido seus conhecimentos detalhados sobre a biodiversidade e as tendências dos ecossistemas (IPBES, 2018). Portanto, aproximar esse processo de ensino-aprendizagem as nomenclaturas e classificações dos povos originários do país promove significação cultural, valoriza as línguas indígenas e seus conhecimentos, sendo uma ferramenta possível para o enfrentamento a colonialidade do poder-saber.

Assim como, uma alternativa para resolver os equívocos e distorções no conteúdo de Botânica e da Biologia de forma geral decorrentes do distanciamento entre o conhecimento científico produzido e o conhecimento que é divulgado, ou seja, à transposição didática dos conhecimentos de Botânica, com potencial de tornar a Botânica mais próxima a realidade dos alunos, projetando transformação dos saberes cotidianos dos alunos em assimilações com os conhecimentos científicos (CICLLINI, 1998).

A sequência didática proposta foi funcional quanto ao debate da temática étnico-racial e interseção com o conhecimento biológico, indicando novas possibilidades dentro da área e práticas pedagógicas inovadoras. Contudo, é necessário ampliar o debate, aperfeiçoar a proposta de sequência e testar na realidade escolar para compreender os reais desdobramentos dessa prática pedagógica.

O desconhecimento dos graduandos de licenciatura de Ciências Biológicas sobre a temática étnico-racial e sua aplicabilidade dentro das aulas de biologia demonstram a necessidade urgente de construir caminhos para a produção desse conhecimento no nível superior.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos et al. Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.

BARROS, Lidia Almeida. A lógica lineana das nomenclaturas zoológica e botânica dos povos indígenas do Brasil. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, n. 5, p. 105-122, 2002.

BAPTISTA, Livia Marcia Tiba Radis. Colonialidade da Linguagem, locus enunciativo e construção identitária em Gloria Anzaldúa em “New Mestiza”. *Polifonia*, v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de março de 2008.*

BRASIL. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de jul. de 2010.*

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

CARVALHO, Carina Richardt de. *Aplicação de Ecologia da Paisagem ao etnomapeamento e etnozoneamento de comunidade Mbyá-Guarani em espaços urbanos de Porto Alegre. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/205251>. Acesso em: 4 jul. 2019*

DE ASSUMPÇÃO, Muriel Zerbetto. *Morfologia Vegetal em Tupi-Guarani. Revista Sures*, n. 3, 2013.

IPBES (2018). The IPBES regional assessment report on biodiversity and ecosystem services for the Americas. In: RICE, J., SEIXAS, C. S.; ZACCAGNINI, M. E.; BEDOYA-GAITÁN, M.; VALDERRAMA, N. (Ed.). Secretariat of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services, Bonn, Germany. 656 p. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3236252>. Acesso em: 4 jul. 2019.

MOREIRA, Cristiano Marins. A influência do tupi na formação do português do Brasil. In: CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ SÃO GONÇALO, 2., 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005. (Mesa-redonda)

MOTOKANE, Marcelo T.; BÁRBARA, Ana Carolina F. Educação das relações étnico-raciais: uma análise (inicial) da formação de professores de um curso de Licenciatura em Biologia da Universidade de São Paulo. In: CONGRESSO DE GRADUAÇÃO DA USP, 5., São Paulo, 2019. (Apresentação de trabalho)

OSÓRIO, Luiz Carlos. Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PADOAN, Lucas de Lima Fernandes. Exploring the unknown: the contributions of naturalists travelers to the natural sciences in Brazil of XVIII/XIX century. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, v. 19, n. 1, p. 194-201, 2015.

PAIXÃO, Marcelo. O ABC das desigualdades: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2000. Teoria e Pesquisa, n. 42-43, p. 245-264, 2003.

PEDASTE, Margus et al. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. Educational Research Review, v. 14, p. 47-61, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>. Acesso em: 4 jul. 2019.

RAYAS, Jessica. El reconocimiento de las ideas previas como condición necesaria para mejorar las posibilidades de los alumnos en los procesos educativos en ciencias naturales. Revista Xictli de la Unidad UPD, v. 94, 2004.

SILVA, Patrícia Gomes Pinheiro da. O ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos. 2008. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102000>. Acesso em: 4 jul. 2019.

VERRANGIA, Douglas. A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.



PARTE 2

NARRATIVAS HISTÓRICAS

NARRATIVAS TRANSVIADAS: SILENCIAMENTO, COLONIALISMO JURÍDICO E A BUSCA POR ANCESTRALIDADE TRAVESTI

Alessandra Mawu Defendi Oliveira

[...] Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. [...]

(ANZALDÚA, 2000, p. 229)

1 INTRODUÇÃO

A historiografia canônica silenciou a presença de travestis⁸⁶ como atoras históricas, necessariamente viventes, construtoras, influenciadoras de narrativas e substancialmente humanas. Nesse sentido, o que traz esse estudo é entender quem e como conseguimos definir corpos que falam e outros que apenas escutam e necessariamente corpos que habitam a fala e a escuta simultaneamente. Afinal, quando Karl Marx, em *O 18 de Brumário e Cartas a Kugelmann*⁸⁷ diz “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; [...]” (1997. p.21), ele consegue mostrar que dentro da historiografia, apesar de seus estudos terem sido muito importantes em colocar o ponto de vista epistemológico

⁸⁶ O conceito de travesti é aqui empregado como categoria de análise, capaz de encontrar e por uma luz nesses corpos para desenterrá-los da historiografia canônica. Utilizo o pronome feminino para referir-me a essa categoria. Reivindico utilizá-las, as vezes como identidades, mas frisando sua categoria analítica.

⁸⁷ MARX, Karl. Título original: *The eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte. Letters to Kugelmann*. Tradução: Leandro Konder e Renato Guimarães. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

proletário frente o burguês dentro da trajetória filosófica ocidental, ainda assim

[...] propõe um desenho global/universal como solução aos problemas de toda humanidade: o comunismo. [...] não problematiza o fato de que o dito sujeito seja europeu, masculino, heterossexual, branco, judeu-cristão, etc. (GROSFOGUEL, 2007, p. 69, tradução nossa).

Inclusive, ainda nesse ponto, agregaria à citação que o dito sujeito também é obrigatoriamente cisgênero⁸⁸ para a historiografia ocidental colonial europeia. Nesse sentido, as reflexões que nos surgem e que nos fazem pensar é quais são os problemas enfrentados por esses corpos travestis após o colonialismo e como ainda se perpetua a ideia de rebaixar as epistemologias, ontologias, saberes e ancestralidades que emanam desses corpos transviados, bichas e travestis. Por isso, a intenção desse artigo é frisar o silenciamento desses corpos-falantes e o medo por trás da historiografia de escutar essas narrativas, o incômodo e a estranheza de percebê-las.

A partir desses apontes entre a historiografia tradicional e as narrativas transviadas, busco atenção ao fato da estrutura social estatal colonial influenciar e produzir esses discursos que humanizam uns e desumanizam outros. Portanto, não consigo remeter outra autora senão Patricia Hill Collins na sua citação no texto *Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão*⁸⁹ onde ela diz que “Uma maneira de desumanizar uma pessoa ou um grupo é negar-lhes a

⁸⁸ Conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. (JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero : conceitos e termos. Brasília, 2012. p. 25).

⁸⁹ O texto original em inglês “*Toward a new vision: race, class and gender as categories of analysis and connection*” foi apresentado na abertura do *Workshop “Integrating Race and Gender into the College Curriculum”*, realizado em 1989 no *Center for Research on Women, Memphis State University*. Foi traduzido por Júlia Clímaco e publicado em *Reflexões e práticas de transformação feminista/ Renata Moreno (org.)*. São Paulo: SOF, 2015. 96 p. (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo, 4)

realidade de suas experiências.” (COLLINS, 2015., p. 26). Sendo assim, para a autora é justamente esse processo de desconsiderar e negar a realidade das experiências outras que nós desumanizamos. É justamente criar imagens dicotômicas entre o encorajamento e a rejeição. Entre o humano e o não-humano.

Nessa perspectiva, a intenção é problematizar a produção ontológica que o Estado colonial dá a determinadas vozes e corpos que eles consideram humanos e em contrapartida silencia intervindo nas narrativas que fogem da norma binária colonial e da relação entre o corpo e o conhecimento. Sendo assim, as epistemes travestis são travestilizadas de uma dialética que foge da colonial, para produzir saberes diversos, interseccionais e decoloniais em sua gênese. E a colonialidade do poder, do ser e do saber, fazem total jogo com a antítese sobre a tese travesti. Afinal, a relação é que as narrativas transviadas sejam apenas teses enquanto a historiografia tradicional seja a própria dialética hegemônica onde não há o diálogo.

Por parte, a intenção é pensar primeiramente o Estado não como nação e sim como comunidade, o colonialismo jurídico também como um dos meios, a partir disso, que consegue moldar junto com as demais colonialidades uma legislação positivista e violenta aos corpos travestis. Essas indagações surgem das reflexões a respeito da retificação de nome e gênero da identidade de pessoas transviadas, mas também das políticas públicas que chegam para essas travestis. O objetivo nesse artigo é também compreender que quando o Estado não reconhece esses corpos e muito menos cria políticas sociais, ele não reconhece, ou não quer reconhecer, esses corpos como integrantes do tecido social e consequentemente contribuem para marginalização e violação de travestis.

Entretanto, o silenciamento dessas narrativas históricas que emanam dos corpos travestis e os dispositivos de poder que o Estado colonial possui, destroem as experiências de vidas transviadas para dar lugar a uma norma de papéis sociais colonizadores que negam a(s) ancestralidade(s) das travestis.

A ancestralidade, nesse sentido, não é só entendida em seus valores de parentesco, culturais e sociais, mas também afetivas, experimentais e integralmente parte da própria natividade do Ser travesti, de uma vivência que por si só já é uma ancestralidade. Posto isso, uma das intenções deste trabalho é o de contribuir para o breve conhecimento da

presença em outras conjunturas culturais de travestis e de organizações traviarcas⁹⁰ ao largo da história, na tentativa de um reconhecimento ancestral que possa deslocar as travestis de um âmbito hostil, de violência, de rejeição e de desumanização, à um patamar da ancestralidade, do respeito, da representação e da memória histórica de uma identidade que é um direito fundamental.

Num processo de leituras de alguns/mas autores/as referência nos estudos decoloniais como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Maria Lugones, Aimé Césaire, Franz Fanon, Ramón Grosfoguel, Rita Segato, Santiago Castro-Gómez e Nelson Maldonado, pude ter uma sólida base referente às colonialidades, para assim tratar de metodologias capazes de elucidar a presença dessas travestis não só desenvolvendo referências decoloniais, mas estando dentro da própria conjuntura latino-americana como partes desse corpo-território que escreve e que sempre esteve presente.

Sendo assim, uma das fortes questões que podemos levantar com relação a colonização tem a ver com o eu-conquistador que é camuflado de uma *práxis* da dominação, onde sua subjetividade e individualidade torna-se central em detrimento a outras subjetividades humanas. Ou seja, a conquista necessariamente inclui o Outro (travesti) como submissa e em sua distinção, uma alienígena. Por isso, não só o amor europeu e ocidental será posto como regra, mas também os valores binários que ordenam esse sistema de dominação cisgênero. Nisso, gostaria de frisar um trecho do processo de colonização do Império Asteca sobre a questão da feminilidade:

No primeiro dia os embaixadores foram muito bem tratados. No segundo, pelo contrário, quiseram “espantar estes mensageiros... com disparos de artilharia, desafiando-os a lutarem”. Os embaixadores, que não eram guerreiros nesse império sumamente institucionalizados, ficaram aterrorizados e se negaram a lutar. Foram

⁹⁰ Organizações traviarcas são organizações onde corpos travestis são postos num âmbito extra-humano e de poder divino dentro de algumas culturas e todas as relações sociais que estabelecem com esses corpos na busca de respeito, cura e benção divina.

despachados violentamente como “efeminados” [...] (DUSSEL, 1993, p. 46).

Podemos perceber com esse trecho, que ‘homens’ com trejeitos ‘efeminados’ são violentamente expulsos, nos dando pistas de como eram vistas as travestis por esses colonizadores, principalmente nas jornadas pelo Novo México. Justamente nos faz pensar a condição atual das travestis no âmbito de uma categoria de feminilidade construída no processo de dominação onde são expulsas pelo Estado colonial exatamente porque a dominação do eu-conquistador tem também a ver com os afetos, o erotismo, a cultura e outras esferas do corpo travesti.

Além disso, quero pensar esse macho e essa fêmea criado/a e fixado/a na historiografia tradicional e no processo de colonização, como importantes para questionar a ausência e demarcar o silenciamento das travestis. Se fêmea/mulher é uma categoria homogênea, as travestis vão quebrar com as estruturas cisnormativas e autocentradas para significar formas outras de vivência do ser. Não só na história, como atravessadas com outros marcadores como raça, identidade sexual, etnia, classe social e etc.

A consequência semântica da colonialidade do gênero é que “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher. [...] Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral. Como não há mulheres colonizadas enquanto ser, sugiro que enfoquemos nos seres que resistem à colonialidade do gênero a partir da “diferença colonial”. (LUGONES, 2010, p. 939)

É partindo dessa linha de pensar a colonialidade de gênero como categoria central não só para mapear essas

travestis enterradas pela historiografia canônica, como também para criticar o modelo e o/s sujeito/s que as enterraram a partir dessa diferença colonial entre macho/fêmea e travesti. Travestis não serão vistas aqui apenas como uma identidade, mas também como uma categoria e um dispositivo de análise exatamente para dar novas ferramentas de percepção para historiografia, para se pensar identidades que fugam das normas. Neste caso, a lente para aprofundar a teorização da lógica opressiva da modernidade colonial é as próprias travestis e suas respectivas experiências ancestrais.

Quando a documentação apresentada diz respeito à experiência, a asserção de referencialidade é mais reforçada, o que afinal de contas poderia ser mais verdadeiro do que o relato da própria pessoa a respeito do assunto que ela vivenciou? É precisamente este tipo de apelo à experiência como prova incontestável e como ponto de explicação originário – como fundamento sobre o qual a análise se baseia – que enfraquece o impulso crítico de histórias da diferença. (SCOTT, 1998, p. 301).

Quando os corpos travestis se reúnem para produzir conhecimento, ele é necessariamente a *práxis* pedagógica materializada. Diante disso, a ontologia travesti surge não como estudo, como diria a filosofia, das questões do ser, mas a ontologia travesti é o próprio ser como centro de existência que consegue produzir suas epistemologias a partir do seu próprio corpo. Não só a ontologia travesti, mas a epistemologia travesti também é o conhecimento que em sua gênese é interseccional, que consegue utilizar as diferenças e suas vivências corporais como *locus* para elucidar as pautas do mundo, e da sua visão a partir dos mundos travestis. As travestis denunciam o universalismo que impuseram sobre suas experiências outras diferentes desse escritor clássico europeu que camufla suas questões pessoais nas suas escrituras. A escritura europeia universal é vazia de personalidade, é um puro racismo epistêmico, uma transfobia naturalizada e neutralizada que as travestis por si só, quando escrevem, denunciam e subvertem essa lógica.

Por isso, em suma a tomada de descolonizar as identidades travestis é um processo importante para se pensar as relações entre as travestilidades e a colonialidade com um corpo pedagógico. Nesse sentido, há poucos estudos que interligam os estudos decoloniais com relação a colonialidade cisgênera imposta pelo colonialismo.

Propõe-se, aqui, pensar a colonização cisgênera a partir de três aspectos interligados entre si: (1) o ideológico, que posiciona a cisgeneridade como superior ou central em relação às transgeneridades e não-cisgeneridades; (2) o político, que exclui individualidades e perspectivas políticas transgêneras e não-cisgêneras de esferas de decisão – particularmente daquelas que xs afetam mais diretamente; e (3) o individual, que inferioriza, psicológica e socialmente, subjetividades transgêneras e não-cisgêneras. (SIMAKAWA⁹¹, 2012, p. 10).

O processo de emancipação e independência das identidades travestis é sumamente importante para descolocar esses corpos de uma realidade triste dentro principalmente do território latino-americano onde temos um colonialismo jurídico que ignora a existência desses corpos e por conseguinte autoriza o massacre epistêmico, humano e violento a essas pessoas. Pensar a descolonização dessas identidades é também pensar por qual motivo determinadas definições pertencem apenas ao colonizador, em quem produz ontologicamente os seres e não-seres na colônia. Nesse sentido, as travestis possuem identidade de gênero enquanto as pessoas cis possuem automaticamente o gênero (BENTO, 2011, p.93). A identidade, neste caso, é usada principalmente para não reconhecer elas dentro desse campo e o que as travestis fazem é necessariamente reforçar o poder dos desvios

⁹¹ Viviane Vergueiro SIMAKAWA é uma travesti, transfeminista, mestre em Cultura e Sociedade pela UFBA. Essa referência foi retirada do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH ao qual a autora publicou um trabalho intitulado: “Pela descolonização das identidades trans”. Friso seu nome completo para dar visibilidade a corpos trans que escrevem.

com relação ao sistema heterocis-centrado, sacudindo as escrituras do sexo/gênero modificando as posições de enunciação (PRECIADO, 2017, p. 27). Com isso, a curiosidade que aparece, é que quando essas identidades surgem, na posição de ultrassonografia, os espaços do feminino e masculino da diferença colonial aparecem na certidão de nascimento, onde o sexo está ligado, em primeira estância, à estruturação anatômico-biológica do corpo.

Na versão “transexual” das transgeneridades, a ficção patológica de disforia de gênero assenta-se não apenas na ideia do descontentamento do sujeito com o próprio corpo mas, sobretudo, na de que é necessário algum tipo de modificação corporal (genital, dos seios, hormonização etc.) para categorizar alguém como trans. Daí nasce não apenas a noção equivocada de que nós, travestis, não somos trans mas, principalmente, a necessidade de controle biopolítico das diferenças entre os corpos trans no sentido de se legitimar quem é mais trans do que quem – obviamente num paradigma cisnormativo. (LEAL⁹², 2018, p. 30).

Depois, quando esses corpos conseguem fazer sua retificação de nome e gênero, o Estado afirma que as identidades são construções simbólicas estruturantes da vida dos indivíduos, pois considera inclusive, que o sexo, agora, não é mais anatômico-biológico, senão imaginário relacionado com gênero. Afinal, antes para a retificação de nome e gênero era necessária uma cosmética sexual (PRECIADO, 2017, p. 29), ou seja, de cirurgias de resignação sexual e feminilização a partir dos hormônios, para que o controle biopolítico pudesse ter seu controle em legitimar as identidades trans na certidão e na sociedade.

Tendo em vista essas problemáticas produzidas, é preciso criar formas de genealogias que consigam encontrar,

⁹² Dodi Tavares Borges Leal é travesti, doutora em Psicologia Social, mestre em Controladoria e Contabilidade e graduada em Artes Cênicas. Essa citação é retirada da revista *Aspas* da USP sobre o título: “Iluminação cênica e desobediências de gênero”.

identificar, classificar e categorizar talvez, em certa medida e sensibilidade, as travestis dentro desses campos e dessas narrativas. Criar identidades e classificações de gênero, raça, classe, identidade sexual, etnia, nacionalidade, idade e outros marcadores sociais da diferença, considerando as travestis dentro dessas categorias, as resignificando para que se possa fazer as leituras com esses marcadores não mais partindo de categorias fixas e impostas, mas entendendo realidades outras, a partir das narrativas transviadas que incomodam.

Pensar, segundo Tomaz Tadeu da Silva, uma pedagogia crítica não só das identidades e da diferença, mas entender as relações de poder, as implicações simbólicas, culturais, sociais e políticas da produção da diferença e da identidade, em todas as esferas. Pensar também as categorias de simbolização que perpassam categorias linguísticas e discursivas, pensar também a performance na movimentação e transformação desses corpos.

Nesse sentido, a partir da análise de alguns textos etnográficos e de estudos referentes a sexualidade e gênero em povos indígenas, podemos encontrar inúmeros relatos de viajantes colonizadores espanhóis da existência de indígenas travestis e prostitutas na Mesoamérica⁹³. O único empecilho que existe nessas afirmações é o fato de que a prova que temos de sua existência são relatos extremamente deturpados, pois

De fato, quando se abordam temas relacionados a sexualidade nas sociedades antigas, geralmente aparecem problemas relacionados com a natureza dos documentos disponíveis. Para a Europa, na Idade Média, a maioria das fontes vem de tratados religiosos e documentos judiciais e inquisitoriais. Os discursos sobre a sexualidade refletem-se claramente nos princípios cristãos que, como bem se sabe, não eram favoráveis a prostituição e a homossexualidade. Esses discursos foram

⁹³ As descrições aqui mencionadas são retiradas principalmente do livro *História de la vida cotidiana en México, tomo I, "Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España"* em que se tem especificamente um capítulo dedicado as questões de homossexualidade e prostituição sobre povos indígenas da Mesoamerica.

levados ao Novo Mundo e influenciaram de maneira significativa as descrições que temos desses grupos. E na realidade isso resulta sumamente difícil ir muito além desses discursos e conhecer as concepções pré-hispânicas sobre a homossexualidade e a prostituição. (OLIVIER, 2004, p. 302, tradução nossa).

Diante dessas dificuldades, existem de fato poucas referências a respeito desses temas, que é justamente a denúncia que faço nesse artigo. Sempre, nessas questões, as travestis são apenas objetos de estudos de etnografias e historiografias que ignoram a ancestralidade dos nossos corpos. Os poucos relatos que se tem com relação as travestis, sempre estão relacionadas com o sexo, com prostituição e doenças. Inclusive dentro desses contextos, com relação ao travestismo na Mesoamérica, nessa mesma referência o autor, Guilhem Olivier, discorre sobre alguns documentos que mencionam a presença de travestis e de práticas sexuais entre as mesmas com os nobres:

[...] “en México había hombres vestidos en ábitos de muger y éstos eran sométicos y hazían los oficios de mugeres como tejer y hilar y algunos señores tenían uno y dos para sus vicios”⁹⁴. Esse testemunho revela talvez a presença entre os antigos mexicanos, de uma classificação como *a*⁹⁵ “berdache”, encontradas particularmente entre os índios da América do Norte. A descrição de *homens travestidos* durante a festa de

⁹⁴ Nessa citação preferi colocar exatamente da forma como o autor cita no seu livro porque me parece um espanhol colonial com alguns erros e que não foi possível traduzir. Esse testemunho foi retirado da referência: CORTÉS, Hernán. “Costumbres, fiestas, enterramientos y diversas formas de proceder de los indios de Nueva España”, 1945, p. 58.

⁹⁵ Na citação original o autor refere-se as berdaches no masculino. Na tradução fiz questão que converter para o feminino. Assim como deixar em itálico “homens travestidos” porque é uma descrição de uma citação, mas reitero que não são homens, porque essa é uma lógica colonial.

quecholli em Tlaxcala reforça essa hipótese. (OLIVIER, 2004, p. 314-315, tradução nossa).

Novamente esses relatos reiteram a posição social que essas travestis devem estar, ou seja, na prostituição. Como podemos observar, havia corpos travestis para os nobres satisfazerem seus vis prazeres, novamente colonizando nossa ancestralidade e nosso corpo. Entretanto, a partir da cosmovisão desses povos, a presença das berdaches em rituais e festivais com outras mulheres, mostra que de fato essas travestis estão sendo dignificadas em sua integridade ancestral pela cultura.

Para confirmar essas indagações a respeito das berdaches, há um grupo indígena de Oaxaca, no México, que adotam uma identidade social feminina onde as travestis são conhecidas como *muxes*. Existe algumas etimologias que indicam que o nome possa derivar da palavra *mujer* em espanhol que no século XVI era *muller*, derivando de *muxhe*.

Algumas das etnografias a respeito dessas travestis, mencionam o mito da questão de possuir filhas *muxes* como uma benção divina. É muito comum ser reforçada essa aceitação a partir de expressões rotineiras, de pessoas vizinhas como “Deus já mandou assim”, “Se veio assim, o que eu posso fazer?”, naturalizando a condição de *muxes* como dadas pela natureza. As *muxes* também possuem um papel muito importante de revolucionar a visão que as comunidades indígenas zapotecas, muito influenciadas pelo o que tradição judaico-cristã tem sobre a sexualidade e a liberdade sexual, em uma sociedade pela qual condena relações viris das mulheres e relações entre pessoas do mesmo sexo e gênero.

Até nisso, possui também o exemplo dos Amarete bolivianos, estudos feitos pela antropóloga polonesa Ina Rösing, onde pode constatar a presença de mais de 10 definições de gêneros simbólicos além de homem/mulher. A autora chama de gênero simbólico as expectativas e normas relacionadas com o sexo que estão marcadas cultural e socialmente. Porém, no contexto dos Amarete, o que difere é o gênero e não o sexo. O caso dos Amarete é específico porque uma pessoa pode ter dois gêneros simbólicos além do biológico. Todas as pessoas, desde que nascem até que morrem, vão passar por alguns desses gêneros sociais. Inclusive especificamente o caso de Amarete o gênero adicional está ligado com a ação, sem relação com travestismos. O gênero é

uma questão que não se identifica e nem é uma questão de informação, se decodifica somente através do tempo e espaço.

E nisso, os estudos recentes feitos pela escritora travesti Megg Rayara Gomes de Oliveira nos ajuda a pensar os corpos travestis na historiografia utilizando genealogias como exemplos

Entre os Ngadju Dyak, um povo que vive nas densas selvas do Sul de Bornéu, Jones (2007) encontrou sacerdotes-xamãs sem sexo (grifo meu), se vestindo e se comportando como mulheres, situação similar vivenciada no continente americano pelos povos *Asteca, Chimu, Lacke, Lubaca, Manta, Maia, Mbaya, Moche e Tupinambá*. (OLIVEIRA⁹⁶, 2018, p. 75-76).

Outra questão que é importante ser levantada é que os estudos principalmente da presença de travestis na América do Norte e em algumas outras áreas da Europa estão quase todos em inglês. Algumas informações encontradas no catálogo elaborado pelo Museu da América, localizado na Espanha, sobre "*Trans. Diversidad de identidades y roles de género*" podemos encontrar um mapeamento interessante das identidades travestis na América Latina e em outras partes do mundo. Nisso, podemos reconhecer que há mais de 150 grupos ameríndios (HERRERA, 2014, p. 21) que reconhecem papéis de gênero travestis em suas culturas.

A América do Norte é privilegiada pela presença das pessoas conhecidas como *two-spirits* ou *berdaches* onde as mesmas, em variadas culturas como *acoma, aleut, arapaho, arikara, assiniboine, peigan, cherokee, cheyenne, chickasaw, chumash, cocopa, cree, crow, dakota, hopi, inuit, juaneno, karankawa, klamath, laguna, navajo, ojbwa, papago, sauk, yuma, yup'ik, zapoteca, zuni* (PRUDEN; EDMO, 2012, p. 5 – 12) entre outras não citadas, possuem várias outras nomenclaturas do que seria a categoria travesti. Porém, o que chama atenção é o papel que essas travestis desempenham nessas sociedades

⁹⁶ Megg Rayara Gomes de Oliveira é travesti, doutora em Educação, mestre em Educação, especialista em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, História da Arte e licenciada em Desenho.

como mediadoras, curandeiras, pessoas sagradas, que traziam boa sorte, levava paz a tribo e que tinham o ato de dar o nome.

Outras questões levantadas pela feminista nigeriana Oyèrónke Oyěwùmí com base na antropóloga também nigeriana Ifi Amaduime, sobre filhas do sexo masculino e maridos fêmeas em organizações parentais africanas, enfatiza o fato de que em várias culturas os papéis de gênero e as relações sociais que se estabelecem com esses termos são totalmente diferentes da lógica que estamos acostumados/as. Tendo em vista isso, Megg aponta em seu estudo sobre transexistências negras afro-brasileiras a africanas que

A cosmogonia Dogon, por exemplo, se afasta dos padrões cis heteronormativos ocidentais e sua divindade maior Amma teria criado o mundo e as pessoas a partir dos gêmeos andróginos Ogo e Nommo. A exemplo dos Dogons, no mito que explica a criação do mundo para os Bambaras, a presença de uma figura andrógina ocupa papel central: Ngala, o/a criador/a, se relaciona com outra divindade andrógina, Faro que faz crescer os frutos da terra. (OLIVEIRA, 2018, p. 78).

Outra coisa importante é que a Megg irá trazer que os corpos descritos como hermafroditas e andróginos dialogam com a divindade grega *Hermaphroditos* com características corporais semelhante a das travestis que não possuem cirurgia de resignação sexual, fora isso, também percebe que a atualização desses termos – andrógeno e hermafrodita – poderiam ser substituídos por travestis, mulher/homem/pessoa trans (2018, p. 79).

Ao largo da história, essas travestis foram excluídas da sua integralidade, da sua ancestralidade e negada as suas experiências. Podemos concluir que as epistemologias travestilizadas por essas travestis que estão produzindo e ocupando o espaço hegemônico do conhecimento, colocam seu corpo não mais como objeto, mas como o próprio ser que cria e ensina a todas e todos onde passa. É uma *práxis* pedagógica andante.

Nesse sentido, as travestis hoje no Brasil atual, fora da academia, vivem e viveram uma relação de muita violência não

só com cisgêneros mas entre nós mesmas. As rivalidades, as violências e as discussões que “quem é mais hormonada”, “siliconada” ou “mais mulher” do que as outras nos afastam e impedem de reconhecer nossos corpos como ancestrais, históricos e substancialmente sagrados. Em suma, ver que os papéis desempenhados por travestis em outras conjunturas culturais diferem de forma exorbitante da nossa, nos faz refletir como seriam as relações sociais, se relativizássemos, nos vendo a partir das categorias como curandeiras, divinas, mediadoras e representações terrenas do divino no nosso cotidiano que não seja (somente) a esquina, a prostituição nem a solidão e a rejeição afetiva.

Sendo assim, quero propor as travestis de todo o mundo que possam conhecer e buscar práticas de auto-cuidado que possa sanar e nos encontrar conosco nessa ancestralidade rotineira, pedagógica, política, social, histórica e cultural que nossos corpos emanam. Buscar o conhecimento da presença dessas travestis em seu entorno e reconhecer a educação como a transformação e a ferramenta necessária para colocar no patamar do incômodo, da estranheza e da dúvida, *elas*, os que excluíram nossos corpos, nos mataram e nos silenciaram. Finalizando, convido todas as travestis acadêmicas, putas, cabeleireiras, médicas, professoras, advogadas, empresárias, modelos, faveladas, pretas, indígenas, com deficiência, imigrantes, latinas, deusas, divinas e etc, a que nos juntemos a construir laços mais calorosos de amizades, de força e de luta frente as adversidades que encontremos no caminho.

Que nossos passos sejam largos o suficiente para se destacar frente a “pé-grandes” que nos pisam todos os dias e nos matam. Que o Estado e as travestis deputadas, senadoras e demais cargos políticos, possam nos representar em um Estado colonial que diferencia nossos corpos e conseqüentemente racializa eles. Que as putas possam ter seu sustento não como única alternativa de reconhecimento e de emprego, mas que as políticas educacionais e sociais possam chegar até nós. Que nossos laços familiares possam dar mais valor a presença de um corpo sagrado que habita as energias mais lindas do universo. Assim peço, que a partir da escrita e da academia onde emana meu corpo, eu as representarei. Sendo assim, travestis de todo o mundo, uni-vos.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, vol. 13, núm. 3, 2005, pp. 704-719.

_____. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 8, p. 229-236, 2000.

BENTO, Berenice. *A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. 256 p. ISBN 85-7617-100-7.

BIDASECA, Karina. *Mujeres blancas buscando salvar mujeres color café: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial*. 2011. Disponível em: <http://nigs.ufsc.br/files/2012/09/628213370041.pdf> Acesso em: 01 set. 2019.

BUTLER, Judith. Política de gênero e o direito de aparecer. In: Butler, Judith. *Corpos em Aliança e a Política das ruas*. 2 ed – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

Centro Nacional de Memoria Histórica. *Aniquilar la Diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Bogotá, CNMH, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. EM DIREÇÃO A UMA NOVA VISÃO: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata. *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: Cadernos Sempreviva, 2015. cap. 1, p. 13-42. ISBN 978-85-86548-26-0.

CURIEL, Ochy. *La nación heterosexual*. 1. ed. Florianópolis: Brecha Lésbica y en la frontera, 2000. 197 p.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. cap. 2, p. 73-102. ISBN 85.326.2413-8.

DUSSEL, Enrique. 1492; A origem do mito da modernidade: O encobrimento do outro. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. 196 p.

FERRAZZO, Débora; DUARTE, Francisco Carlos. COLONIALIZAÇÃO JURÍDICA NA AMÉRICA LATINA. -, [s. l.], p. 1-29, - -. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f376b8ae6217d18c>. Acesso em: 21 out. 2019.

GARGALLO, Francesca. *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. 2. ed. Venezuela: [s. n.], 2013. 271 p.

HERRERA, Coral. *Más allá de las etiquetas: mujeres, hombres y trans*. San Isidro: Txalaparta, 2011. 1-68 p. ISBN 978-84-8136-610-5.

GROFOGUEL, Ramón. *Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFOGUEL, Ramón (ed.). *El giro decolonial: Siglo del Hombre Editores*, 2007. cap. 4, p. 63-77.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *ORIENTAÇÕES SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO: CONCEITOS E TERMOS*. 2. ed. rev. e aum. Brasília: [s. n.], 2012. 42 p.

JUNIOR, Antonio Brancaglion. *Homossexualismo no Egito Antigo*. MÉTIS: história & cultura, Caxias do Sul, v. 10, n. 20, p. 69-79, 2011.

LUGONES, Maria. *Colonialidad y Género*. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá - Colombia, n. 9, p.73-101, jun. 2008.

_____. *Rumo a um feminismo descolonial*. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 320, n. 223, p.935-952, set. 2014.

MARTOS, Flores Antonio Juan. *Travestidos de etnicidad zapoteca: una etnografía de los muxes de juchitán como cuerpos poderosos*. *Anuario de Hojas de Warmi*, n. 15, 2010.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário e Cartas a Kugelmann*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Traduzido por Leandro Konder e Renato Guimarães.

MOTT, Luiz. *ETNO-HISTÓRIA DA HOMOSSEXUALIDADE NA AMÉRICA LATINA*. Seminário-Taller de História de las Mentalidades y los Imaginarios, [s. l.], 22 ago. 1994. DOI [HTTP://DX.DOI.ORG/10.15210/HR.V4I0.12016](http://dx.doi.org/10.15210/hr.v4i0.12016). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/12016>. Acesso em: 16 out. 2019.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *Divas, divinas e poderosas: Fragmentos discursivos a respeito da presença de travestis e mulheres transexuais no campo do sagrado*. 2019. Disponível em: <https://peita.me/blogs/news/divas-divinas-e-poderosas-fragmentos-discursivos-a-respeito-da-presenca-de-travestis-e-mulheres-transexuais-no-campo-do-sagrado> Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. *Transexistências negras: o lugar de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil e em África até o século XIX: corpo*,

gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação, Rio Grande, 2018.

OLIVIER, Guilhem. Homosexualidad y prostitución entre los nahuas y otros pueblos del posclásico. In: ESCALANTE, Pablo Gonzalbo. Historia de la Vida Cotidiana en Mexico: Mesoamerica y los Ámbitos Indígenas de la Nueva España. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA (FCE), 2004. v. 1, cap. 10, p. 301-338.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Codesria: Gender Series, Dakar, v. 1, p. 1-8, 2004.

PRECIADO, Paul B. Manifesto contrassexual. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 edições, 2017. 223 p.

_____. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 2, p. 11-20, 2011.

PRUDEN, Harlan; EDMO, Se-ah-dom. Two-Spirit People: Sex, Gender & Sexuality in Historic and Contemporary Native America. Nova Iorque: Ness – Northeast Two-spirit Society, 2012. Color.

RAMÍREZ, Allanis Bello. Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. Debate Feminista, México, año 28, v. 55, p. 104-128, 23 mar. 2018.

RÖSING, Ina. Religião, ritual y vida cotidiana en los Andes: los diez géneros de Amarete: Segundo ciclo ANKARI: ritules colectivos en la región Kallawayá, Bolivia. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2003. v. 6.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. A Escrita da História: Novas Perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. cap. 3, p. 63-95. ISBN 85-7139-027-4.

_____. A invisibilidade da experiência. Proj. História, São Paulo, 1998. p. 297-325.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. Pela descolonização das identidades trans. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ABEH, 6., Salvador, p. 1-15, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar?. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133 p.

TRANS. Diversidad de identidades y roles de género. Museo de América: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2017.

A ESTATIZAÇÃO DA MORTE: A NECROPOLÍTICA NO GOVERNO WITZEL E O EXTERMÍNIO DE CORPOS NEGROS

André Gesser de Moraes

1 NECROPOLÍTICA: O ÁPICE DO BIOPODER E DA COLONIALIDADE

Para iniciarmos este presente artigo temos que antes de tudo compreender alguns conceitos chaves que definirão o nosso sul epistemológico da reflexão que convido o leitor ou a leitora a desenvolver nas próximas páginas. O primeiro conceito é a ideia de Biopoder, trabalhada muito por Michel Foucault em diversas obras; mas que nos é muito facilmente compreendida quando analisamos a *Microfísica do Poder*. Nesta obra Foucault nos mostra como diversas estruturas de poder compartilham certas mentalidades, práticas e até mesmo uma arquitetura comum. O autor também é pontual ao nos mostrar o processo de governamentalidade, ou seja, os processos de institucionalização dos aspectos da governança pública.

Temos que ter em mente que governança não é o mesmo que governo. Governo é o grupo que detém o poder enquanto governança são os meios pelo qual o poder se manifesta, legitima-se e age. Podemos assim dizer que a governança é, de uma maneira mais simplificada, as ações de governamentalidade realizadas através da institucionalização formada pelas relações de poder; ou seja; é realizada através das instituições e órgãos públicos, a sociedade civil organizada, o terceiro setor, o próprio mercado e a iniciativa privada.

Foucault é muito pertinente ao nosso debate no que tange a formação do chamado estado nacional moderno, um modelo de governança que tem como principal característica a institucionalização e hierarquização das estruturas de poder visando o um maior controle por parte do Estado. Foucault nos traz a luz que o estado nacional moderno visa não apenas o controle da arrecadação dos impostos (controle financeiro) ou das fronteiras (como era com o estado monárquico), mas também o controle das cidades, dos corpos e dos saberes. Dessa forma é possível compreender o Biopoder como o conjunto de instituições e ferramentas de controle que tem

como objetivo normatizar, ou seja, criar o chamado “cidadão modelo” ou nas palavras de Foucault, ferramentas de criação de “corpos dóceis”.

Estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, mas em suas relações com coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidades, clima, seca, fertilidade, etc.; os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar, etc.; finalmente, os homens em suas relações com outras coisas ainda que podem ser os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte, etc. (FOUCAULT, 1979, p. 166).

Dessa forma, Foucault nos alerta para o fato de que o governo, e principalmente o governo referente ao modelo de Estado Nação tem como principal foco não apenas o governo de si, mas também e principalmente o governo do outro através das relações de poder. Outra perspectiva de Foucault que vai ao encontro da formulação da idéia de biopoder é a noção de economia. Ao definir, ou melhor, ao debater qual seria a função do governo e do soberano Foucault traz o exemplo do pai de uma família, aquele que deve gerir a si mesmo bem como deve gerir os demais membros da família. É dentro dessa perspectiva da economia de si e economia do outro que Foucault nos trás a noção de governamentalidade que nada mais é que a idéia de saber governar; bem como também; de ser governado.

Já tendo bem definido o que é o Biopoder, isto é, o conjunto de ações e práticas do Estado e das estruturas de poder, que tem como objetivo normatizar corpos, saberes e práticas é que podemos passar para pensar o segundo conceito chave para nossa análise e discussão. Para compreendermos o que é necropolítica e para que possamos adentrar no labirinto que é a análise das políticas de morte existentes no Rio de Janeiro temos também que entender o conceito de colonialidade que segundo Antonacci:

Modernidade e colonialidade, face e
contraface de dinâmicas de expansão e

dispersão de povos e culturas nunca antes conectados, projetaram imagens do “homem europeu”, submetendo, a malhas administrativas de Estados Nacionais, outras histórias e memórias, línguas e escritas. Desvirtuando costumes e redes simbólicas, agentes da ordem europeia usufruíram de corpos, ofícios e saberes de povos estigmatizados como primitivos, bárbaros, atrasados. (ANTONACCI, 2014, p. 239).

A colonialidade nada mais é do que um projeto global de uma história local tendo como centralidade epistemológica a visão de mundo europeia (eurocentrismo) o que por sua vez gerou diversas formas e ferramentas de biopoder e de controle frente à sujeitos que não eram considerados parte do modelo europeu de nação e de civilização. Dessa forma a colonialidade é responsável pela criação de sujeitos marginalizados, ou melhor, subalternizados. Nas palavras de Mignolo:

O eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, [...] que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (MIGNOLO, 2003, p. 41).

A colonialidade foi então; a principal justificativa usada pelo Europeu; para subjugar diversos povos que não eram europeus. E uma das principais ferramentas desta subjugação da colonialidade se expressa através de diversas formas de violência, seja ela física ou simbólica; e; principalmente através da construção de um imaginário do colonizado como alguém que deve passar por um processo de “civilização”.

A impugnação do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto nacional de qualquer ponto de vista, não é um discurso sobre o universal, mas a ação desenfreada de uma originalidade formulada como absoluta. O mundo colonial é um mundo

maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, quer dizer, com a ajuda de sua polícia e de seus soldados, o espaço do colonizado. Como para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quinta essência do mal. A sociedade colonizada não se define apenas como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores o abandonaram, ou melhor, não habitam nunca o mundo colonizado. O indígena declarou-se impermeável a ética, ausência de valores, mas também a negação de valores. É atrevemo-nos a dizê-lo; o inimigo dos valores. Neste sentido é um mal absoluto. (FANON, 1961, p. 36-37).

Franz Fanon nos é muito importante para pensarmos as diversas formas de violência nas quais a colonialidade se alicerça para manter-se como estrutura de poder dominante.

O mundo colonizado é um mundo dividido em dois. A linha divisória, a fronteira, está indicada pelos quartéis e pelos postos de polícia. Nas colônias o interlocutor válido e institucional do colonizado, o porta voz do colono e do regime de opressão é o polícia e o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino, religioso ou laico, a formação de princípios morais transmitidos de pais para filhos, a honestidade exemplar de trabalhadores condecorados após cinqüenta anos de bons e leais serviços, o amor encorajado pela harmonia e pela prudência, essas formas estéticas do respeito à ordem estabelecida criam em redor do explorado uma atmosfera de submissão e de inibição que diminui consideravelmente as forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de <<orientadores>>. Nas regiões coloniais, ao contrário, a polícia e o soldado pelas suas intervenções diretas e freqüentes mantêm

o contato com o colonizado e aconselham-no, com golpes de coroa ou incendiando as suas palhotas para que não faça qualquer movimento. O intermediário não mitiga a opressão, nem encobre mais o domínio. Expõe e manifesta esses sinais com a boa consciência das forças da ordem. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado. (FANON, 1961, p. 33).

Em resumo a colonialidade nada mais é do que uma estrutura de poder que coloca o homem branco europeu como o topo da pirâmide de poder, algo que para além de ser o modelo é um início e também o fim do que se coloca como imaginário a ser atingido. É a colonialidade que afirma que a mesma Europa fragmentada pós a queda do império romano seria mais “civilizada” que os grandes impérios Africanos ou outras civilizações mais antigas que a própria idéia de Europa como a China, Índia e demais culturas do oriente bem como os povos originários das Américas. Esse modelo se impôs principalmente através de diversos mecanismos de violência e controle, como as escolas, presídios, hospitais e manicômios e tem como principais agentes de manutenção da ordem nos casos onde mentalidade colonial não detém êxito em manter sua hegemonia; a polícia e o exército.

Seguindo nossa parte teórica para compreensão dos conceitos chave que serão o fio de Ariadne de nossa análise das políticas de segurança pública no estado do Rio de Janeiro temos o terceiro conceito chave que a idéia de Necropolítica.

Partindo do debate com Achille Mbembe compreendo a Necropolítica como a política de morte instaurada pelo Estado para com sua própria população ou para com populações ou grupos que não pertencem ao modelo desejado pelo Estado sob a forma de um “cidadão modelo”.

Mbembe traz o conceito analisando primeiro sob a ótica dos campos de concentração, uma vez que foi dentro dos campos que a política de morte tomou proporções ao ponto que o autor afirma que houve uma espécie de industrialização da morte. Embora a prática do estado outorgar para si; o direito a vida e a morte existir durante todo o processo colonial foi durante a segunda guerra mundial, dentro dos campos de concentração, que o Europeu passou a praticar ações próprias

da colonialidade dentro de seu próprio território e contra cidadãos europeus, bem como também foi a primeira vez que o branco passou a ser também racializado.

O uso das novas tecnologias e o aparelhamento das forças militares facilita a massificação da morte bem como a desumanização da mesma. Hoje em dia um atirador, devido a distância em que as armas possuem de alcance; em muitas circunstâncias quem atira sequer vê o alvo que acerta. Drones, helicópteros e carros blindados tornam as ações militares cada vez mais distantes do horror causado pela morte como também tornam cada vez mais assimétricos os conflitos entre o colono (ou suas ferramentas de colonização) e o colonizado.

Achille Mbembe ainda vai além e mostra como essa necropolítica não pode ser vista desvinculada da concepção de raça, uma vez que o genocídio causado pela colonialidade em diversos lugares e tempos na história sempre se pautou na concepção biológica de raça desenvolvida pela eugenia e pelo darwinismo social. O genocídio belga no Congo, o genocídio das populações indígenas durante o “descobrimento das Américas” e até mesmo o genocídio de judeus (que aqui vale racializá-los enquanto brancos) está diretamente ancorada em uma perspectiva racial.

Assim sendo é possível afirmar que a necropolítica se utiliza de um constante estado de exceção, ou seja, onde o poder soberano pode a qualquer momento definir quem deve ter sua vida preservada ou não, tornando qualquer sujeito plausível de ser condicionado à condição de *homo sacer*⁹⁷.

as câmaras de gás e os fornos foram o ponto culminante de um longo processo de desumanização e de industrialização da morte, entre cujas características originais estava integrar a racionalidade instrumental com a racionalidade produtiva e administrativa do mundo ocidental moderno (a fábrica, a burocracia, a prisão, o exército). Mecanizada, a execução em série

⁹⁷ Agambem define a característica de *homo sacer* àqueles sujeitos cuja morte não pode ser responsabilizada. A categoria vem do direito romano, onde um sujeito que tenha cometido qualquer tipo de crime podia ser morto por outro sem que seu algoz fosse considerado um assassino.

transformou-se em um procedimento puramente técnico, impessoal, silencioso e rápido. Esse processo foi, em parte, facilitado pelos estereótipos racistas e pelo florescimento de um racismo baseado em classe que, ao traduzir os conflitos sociais do mundo industrial em termos raciais, acabou comparando as classes trabalhadoras e os “desamparados pelo Estado” do mundo industrial com os “selvagens” do mundo colonial. (MBEMBE, 2016, p. 129).

O autor camaronês nos mostra muito bem como a modernidade e os próprios avanços da revolução industrial ao mesmo passo que disseminou um projeto de história global também resultou em um alto nível de individualização e de desumanização dos sujeitos. Enquanto as certezas e as identidades iam se “desmanchando no ar” e as fronteiras não mais definiam os “limites” do chamado estado nação, a própria concepção de cidadão já não é a mesma construída com o renascimento e o iluminismo pré-revolução francesa o que levou a prática colonial para dentro das próprias fronteiras da colônia, no caso o continente europeu; criando novos sujeitos subalternizados dentro da própria colônia.

Isso não significa que os principais corpos desviantes do processo de construção da identidade nacional não continuaram sendo os negros, indígenas e o oriente em geral; mas pela primeira vez o próprio europeu passou a ser visto enquanto racializado e muitas das práticas corriqueiras nos domínios coloniais passaram a ser realizadas dentro da própria Europa.

Então se biopoder é o conjunto de práticas de adestramento de uma determinada população bem como um caminho de formação de uma identidade nacional e a colonialidade foi uma maneira de importar essa biopolítica para além de seu local de origem de forma a manter uma hegemonia do homem branco europeu frente ao resto do globo, podemos afirmar que a necropolítica é então o ápice desta colonialidade, uma vez que quando o estado não consegue mais manter o controle e a hegemonia do colono frente ao colonizado o único caminho que resta ao estado seria o extermínio dos chamados

corpos desviantes ou daqueles colocados na condição de subalternidade.

Passada a segunda guerra mundial e a Europa perdendo o status de centro do mundo, deslocando todo o protagonismo para os Estados Unidos da América não resultou na diminuição da mentalidade colonial, uma vez que dentro da própria colônia a violência da colonização se enraizou muito nas práticas e na própria visão de mundo das populações seja nas antigas metrópoles como também nas colônias e é dentro dessa concepção de que a violência colonial ainda perdura que pretendo encerrar essa primeira parte da discussão para entrarmos no labirinto das políticas de morte existente no Rio de Janeiro.

2. RIO DE JANEIRO: A FACE DA COLONIADADE ATRAVÉZ DO EXTERMINIO DE CORPOS NEGROS.

Segundo o atlas da violência elaborado pelo IPEA⁹⁸, existe no Brasil uma taxa de 31,6 mortes para cada cem mil habitantes⁹⁹ e dentro desses dados a maior taxa de homicídios está inserida dentro da população jovem e o número se torna ainda mais alarmante se fizermos um recorte racial onde segundo relatório elaborado pela ONU¹⁰⁰ a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, contabilizando um número de 63 mortes por dia. De um total de 30 mil pessoas assassinadas anualmente no país; 23 mil delas são negras, dado que mostra que há em ação uma política de extermínio da população negra no Brasil.

Para compreendermos o que acontece no Rio de Janeiro temos que antes de tudo compreender a própria ocupação do espaço dentro da cidade, que outrora já foi a capital do Brasil e ainda hoje é uma das principais cidades de nossa federação. Primeiro gostaria de evidenciar dois momentos históricos para em seguida entrar na análise dos documentos que utilizarei para evidenciar o genocídio da população negra bem como a

⁹⁸ <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/12/atlas-2019>

⁹⁹ Número referente ao ano de 2017.

¹⁰⁰ <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contra-violencia.ghtml>

necropolítica existente nas políticas de segurança pública no governo Witzel.

O primeiro momento é o processo de urbanização e de modernização da cidade do Rio de Janeiro que ocorreu no final do séc. XIX e no início do séc. XX e que teve seu ápice durante o governo de Rodrigues Alvez (1902-1906). Essa reforma urbana que seguiu o exemplo de grandes centros urbanos na Europa como a reforma de Paris (1852-1870) tinha como um dos objetivos principais o embelezamento da cidade, a melhoria de infraestrutura bem como a instauração de políticas de saneamento básico, uma característica do chamado Higienismo.

Esse higienismo além de ser uma face da própria colonialidade, uma vez que é um movimento que tem origem na própria Europa serviu como base para uma política segregacionista dentro da cidade bem como também como uma ferramenta do biopoder para definir os usos dos espaços urbanos bem como definir a própria circulação de saberes, praticas, mercadorias e principalmente de corpos. Uma das primeiras ações nesse processo foi o deslocamento das populações negras que viviam no centro da cidade para as encostas dos morros e para as regiões mais distantes da cidade, uma forma de delimitar o espaço urbano destinado ao chamado colono, bem como definir qual era o espaço que seria habitado pelo colonizado. Para compreender essa analogia convido o leitor ou a leitora a uma nova conversa com Fanon:

A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Essas duas zonas opõem-se, mas não ao serviço de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, obedecem ao princípio de exclusão recíproca. Não há conciliação possível, um dos termos está a mais. A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde os caixotes de lixo estão sempre cheios de vestígios desconhecidos, nunca vistos, nem sonhados. Os pés do colono não se vêem nunca, a não ser no mar, mas poucas vezes se podem ver de perto. Pés protegidos por fortes sapatos,

apesar das ruas de suas cidades serem limpas, lisas, sem covas, sem pedras. A cidade do colono é uma cidade farta, indolente e está sempre cheia de coisas boas. A cidade do colono é uma cidade de brancos e de estrangeiros. A cidade do colonizado, a cidade indígena, a cidade negra, o bairro Árabe, é um lugar de má fama, povoado por homens também de má fama. Ali nasce-se em qualquer lado, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer parte e não se sabe nunca de quê. É um mundo sem intervalos, os homens estão uns sob os outros, as cabanas dispõem-se do mesmo modo. A cidade do colonizado é uma cidade esfomeada, por falta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade agachada, de joelhos, a chafurdar. É uma cidade de negros, uma cidade de ruminantes. O olhar que o colonizado lança sobre a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de desejo. Sonhos de possessão. (FANON, 1961, p. 34-35).

E dessa forma podemos ver a construção dessa nova cidade com esse projeto de urbanização, uma separação entre a cidade do colono e a cidade do colonizado, um elemento que reverbera ainda hoje na cidade e na disposição da sua população dentro do espaço urbano.

Ao passo em que as políticas higienistas re-configuram o espaço urbano da cidade ela também enraíza uma mentalidade colonial na própria mentalidade da população. Fanon ao afirmar que o “olhar que o colonizado lança sob a cidade do colono” é um “olhar de luxúria, um olhar de desejo. Sonhos de possessão”; reflete na própria maneira de ser e estar no mundo dessas pessoas que perdem o direito e acesso as partes mais glamorosas da cidade. Basta ver os jovens moradores da periferia e sujeitos que conseguem através da cultura e outras formas de expressão, ou através de qualquer outro caminho; uma espécie de ascensão social; suas paixões seus horizontes de expectativa, tudo converge para um sentimento de inserção nesse mundo do colono, principalmente se pensarmos sob a ótica da sociedade de consumo.

Então temos no Rio de Janeiro duas cidades dentro de um mesmo espaço, a cidade turística, voltada para o colono para o “estrangeiro” e temos a cidade das pessoas comuns, estas imersas na realidade colonial e colonizada e essas cidades jamais conseguem ter uma relação simbiótica o que reflete em um abismo entre ambas expondo assim as feridas e chagas da violência que a principal característica da colonialidade.

E seguindo ainda o diálogo com Fanon:

(...)Sonhos de possessão. Todos os modos de possessão: sentar-se a mesa do colono, deitar-se na cama do colono, com a sua mulher se possível. O colonizado é um invejoso. O colono não o ignora quando, surpreendendo o seu olhar a deriva, comprova amargamente mas sempre alerta: <<querem ocupar o nosso lugar>>. É verdade, não á um colonizado que não sonhe, pelo menos uma vez por dia, em instalar-se no lugar do colono. (FANON, 1961, p. 35).

Essa relação entre o colono e colonizado é fundamental para entendermos toda a violência dentro do Rio de Janeiro. Sabemos então que há duas cidades, uma voltada para o colono uma voltada para o colonizado, sabemos que a principal forma de manter o colonizado no seu “lugar” e manter a colonialidade como modelo dominante é o uso da polícia e do soldado e sabemos que o colono no fundo sabe que o desejo do colonizado é ter o seu lugar, portanto o colono tem uma consciência de seu lugar e fará de tudo para mantê-lo mesmo que, para isso, precise acabar com a vida do colonizado. Tendo isso em mente podemos seguir para as políticas de segurança pública no estado do Rio de Janeiro e principalmente no que tange o governo de Wilson José Witzel.

Não é de hoje que o Rio de Janeiro mata sua população negra, basta dedicar um tempo a pesquisa nos próprios veículos de busca como o Google para que qualquer pessoa encontre dados suficientes. Gostaria de me ater a alguns acontecimentos chave embora eles sejam apenas a ponta do iceberg no que tange a necropolítica existente para com as populações negras no Brasil.

O primeiro caso é o assassinato de Marcus Vinicius da Silva, morador do complexo da Maré, zona norte do Rio de Janeiro atingido nas costas enquanto se dirigia para a escola no dia 20/06/2018. Segundo a mãe da vítima que o encontrou na Unidade de Pronto Atendimento (UPA) ele havia visto quem tinha desferido o disparo que o atingiu:

Quando cheguei na UPA ele estava com vida. Ele falou 'mãe eu sei quem atirou em mim, eu vi quem atirou em mim'. Eu falei 'meu filho, quem foi que atirou em você?'. 'Foi o blindado, mãe. Ele não me viu com a roupa de escola"', (Bruna da Silva, mãe de Marcos Vinicius.)¹⁰¹

O caso de Marcus Vinicius nos mostra que a política de morte é até mesmo anterior ao governo de Witzel que só assume o seu mandato no ano seguinte, porém é sob o mandato deste que essa política se torna o principal capital político do governo. O governador constantemente defendeu em público o uso letal da força por parte dos agentes de segurança do estado inclusive o uso de atiradores de elite¹⁰² em mais de uma ocasião.

Durante o próprio período eleitoral constantemente o governador declarava sua intencionalidade em decretar uma política de "guerra" contra o tráfico de drogas como podemos ver na seguinte reportagem de 24/10/2018 no portal de notícias G1 vinculado à Rede Globo:

O ex-juiz federal também garantiu que, se for governador decretara "guerra" ao crime organizado; a partir da próxima segunda feira dia 29. Sobre as possíveis mortes decorrentes do conflito Witzel disse que

¹⁰¹ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/testemunha-que-socorreu-adolescente-morto-na-mare-diz-que-tiro-partiu-da-policia.ghtml>

¹⁰² <https://oglobo.globo.com/rio/wilson-witzel-volta-defender-uso-de-snipers-em-operacoes-policiais-no-rio-23567882>

covas podem ser cavadas e presídios podem ser improvisados em navios.¹⁰³

Na mesma reportagem tem vinculada a seguinte fala governador:

Sabemos planejar, sabemos planejar uma guerra. E a partir do dia 29 estará declarada a guerra, mas a guerra feita por gente que entende, contra o crime organizado. Tem prazo para acabar essa bandidagem no nosso estado. Não vai faltar lugar pra por bandido: cova a gente cava, e presídio, se precisar, a gente coloca navio em alto mar (Witzel em um encontro com PM's e praças para debater suas propostas para a segurança pública)¹⁰⁴

Na fala acima gostaria de atentar a alguns elementos: o primeiro é a ideia da guerra; a noção de micropolítica está diretamente atrelada a uma ideia de guerra, de construção de um inimigo. Muitos não veem problema na fala do agora governador do Rio; pois acreditam que a política de segurança tem como objetivo acabar com o crime organizado que de fato é um problema público. Porém sabemos que o crime organizado não é algo exclusivo das regiões mais pobres do Rio de Janeiro. E não vemos a mesma ação truculenta da polícia militar nas áreas nobres da cidade como na operação que apreendeu 117 fuzis M16 no Méier, zona norte da cidade. Isso que essa foi considerada a maior apreensão da história em termos de armamento.¹⁰⁵ Fora que os envolvidos são também suspeitos de ter envolvimento na morte de Marielle Franco, vereadora assassinada a tiros e uma das principais denunciante da violência policial nas favelas bem como das ações criminosas das milícias na cidade do Rio de Janeiro.

¹⁰³ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/eleicoes/2018/noticia/2018/10/24/witzel-fala-sobre-propostas-para-a-seguranca-em-encontro-com-pms.ghtml>

¹⁰⁴ Idem 8

¹⁰⁵ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/03/12/policia-encontra-117-fuzis-m-16-na-casa-de-suspeito-de-atirar-em-marielle-e-anderson-gomes.ghtml>

Em termos de narrativa, o governador do Rio afirma como vimos anteriormente que estaria em estado de guerra para com o crime organizado, porém os envolvidos no caso da apreensão que mencionei nas linhas acima; já se encontra em liberdade¹⁰⁶ enquanto em contrapartida temos quando analisamos o sistema carcerário no Brasil um alto índice de presos aguardando julgamento, muitos deles que passam anos em prisão para posteriormente ser constatado sua inocência, o que difere o tratamento muitas vezes são sua classe social e principalmente a sua cor da pele como podemos ver através do famoso caso da modelo Barbara Querino condenada por assalto pela justiça de São Paulo apenas com base em um depoimento onde a testemunha afirmou que a modelo possuía o “mesmo cabelo” que a pessoa que havia cometido o crime. Para além da questão racista presente na testemunha do caso em questão, o caso se torna mais grave quando trago a tona o fato de que a justiça desconsiderou provas apresentadas pela defesa de Barbara de que ela estava em outro lugar, cumprindo compromissos de trabalho durante o horário do crime¹⁰⁷.

Quantas Bárbaras e quantos Rafaéis Bragas são condenados diariamente pela justiça brasileira pela simples cor de sua pele? Sendo a prisão uma das instituições coloniais de controle dos corpos, basta analisarmos o perfil da população carcerária no Brasil para perceber que ela é composta por sujeitos que tem algo em comum: o estigma da pele negra.

Sendo o sistema carcerário um dos maiores problemas dentro das políticas de segurança pública no Brasil, o nefasto sistema colonial encontra na micropolítica um caminho alternativo para a permanência de uma política higienista, racista e segregacionista, uma vez que se falta espaço para o encarceramento em massa, e se, esse encarceramento em massa não reflete em novos corpos dóceis, mas pelo contrário, gerando ainda mais uma escala em progressão geométrica do aumento da violência, o sistema colonial, vê, assim como em outros períodos históricos, o genocídio como uma “solução final” para aquilo que considera um problema que são estes

¹⁰⁶ <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/08/homem-que-tinha-117-fuzis-do-suspeito-de-matar-marielle-deixa-prisao-no-rj.htm>

¹⁰⁷ <https://claudia.abril.com.br/noticias/jovem-negra-e-condenada-por-crime-mesmo-provando-que-nao-estava-na-cidade/>

sujeitos que não se enquadram no padrão e modelo social desejado pelo projeto de poder.

No que tange a administração pública essa *thanatos politik* traz um imensurável custo a sociedade. Para termos uma noção, sempre que há um confronto entre as forças de segurança e o chamado crime organizado há um custo à máquina pública. Sempre que alguém é baleado em um confronto com a polícia, a guarnição deve encaminhar o ferido ao pronto atendimento para prestação do socorro, o que já envolve além do custo de deslocamento, todo o aparato na área da saúde para a prestação do serviço de socorro ao indivíduo que foi baleado. Agora se pensarmos dentro da área da saúde, um hospital tem sua estrutura administrativa limitada, ou seja, tem um número de pessoal e uma capacidade operacional limitada, enquanto devido a universalização garantida pelo sistema único de saúde, há uma demanda maior do que a oferta pelo serviço de saúde. Assim sendo aqueles casos de triagem e pequenos casos como os relacionados ao clínico geral são constantemente prejudicados uma vez que um hospital ou unidade de saúde ao receber um caso grave deve colocar esse caso de alta gravidade a frente dos demais casos e todo o pessoal destinado as atividades gerais da unidade de saúde passam a ser condicionados a essas ações de alta complexidade como o caso de pessoas baleadas, esfaqueadas etc.

Se pensarmos em termos da educação, um dos maiores problemas da área da educação é o alto índice de evasão escolar, principalmente se pensarmos dentro das populações mais carentes, porém comunidades que vivem em constante estado de guerra, onde Marcus Vinicius são diariamente baleados mesmo com o uniforme escolar, onde helicópteros e blindados da polícia adentram comunidades atirando a esmo sem se importar com as pessoas que transitam o espaço, de que forma uma mãe ou um pai se sentiria seguro em mandar seu filho para a escola, uma vez que a própria escola muitas vezes tem como principal decoração na sua fachada, buracos de bala perdida.

Em termos orçamentários, o orçamento público para a pasta de segurança pública no ano de 2019 é de R\$11,54

bilhões de reais¹⁰⁸ e isso envolve majoritariamente pagamento de pessoal e manutenção da máquina, ou seja, a maior parte do orçamento é destinado aos chamados gastos obrigatórios; que são os gastos relativos à funcionalidade da máquina pública. Então boa parte do orçamento público é gasto com formação de pessoal e pagamento de salários, outra boa parcela é destinada a aquisição de material e outros serviços básicos que muitas vezes são realizados por empresas terceirizadas.

A questão que quero levantar é que estamos prevendo gastar no ano de 2019, mais de R\$11 milhões de reais em uma política de assassinato de nossa própria população. E levando em conta que a maior parte das pessoas mortas estaria em idade produtiva ou ainda sequer entraram na idade produtiva é imensurável o dano econômico que essa política irá trazer em longo prazo.

Um dos maiores problemas no tecido produtivo dos países na contemporaneidade é o envelhecimento da população, temos a cada dia uma porção maior de pessoas mais velhas e uma menor parcela de jovens, ou seja, temos um déficit de pessoal para movimentar a economia enquanto temos uma grande parcela que precisa de apoio por parte do estado uma vez que o envelhecimento da população gera um aumento no custo previdenciário que é um dos maiores custos ao orçamento público uma vez que mais de 50% do orçamento público é destinado aos gastos obrigatórios como também um aumento no gasto da saúde uma vez que uma população mais velha necessita de mais cuidados para uma melhor qualidade de vida.

Enquanto isso, estamos diariamente acabando com nosso tecido produtivo e nosso potencial econômico assassinando os jovens de nosso país, e pior, tudo isso custeado com dinheiro público. É necessário, portanto, romper essa mentalidade colonial que causa irreversíveis danos a nossa sociedade e um caminho para isso pode ser a chamada decolonialidade de nossas práticas, de nossos saberes. Pensar um modelo de sociedade, um modelo de estado, um modelo de administração pública que não seja hierarquizante, normativo e excludente é o primeiro passo para solucionar problemas sociais como o racismo estrutural, a violência urbana assim como diversos

¹⁰⁸ <http://www.portaldatransparencia.gov.br/funcoes/06-seguranca-publica?ano=2019>

outros problemas em outros setores como a educação e também a saúde.

É necessária a construção de um outro olhar sobre o outro, sobre o subalterno, sobre as populações mais pobres, e principalmente sobre a nossa própria visão de sociedade para evitar que novas Aghatas¹⁰⁹ sejam vítimas da violência policial, para que Marielles possam terminar seus mandatos, para que o Brasil não seja mais o país onde mais se mata ativista ambiental, jornalistas, mulheres, homossexuais, travestis, negros e todo e qualquer sujeito posto na condição de subalternidade devido à cristalização da mentalidade colonial na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Memórias ancoradas em corpo negros. 2. ed. rev. amp. São Paulo: EDUC, 2014. 382 p.

CHALHOUB, Sidney. Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 275 p.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo, SP: Martins Fontes. 2008.

MBEMBE, Achile. Necropolítica. São Paulo, sp: n-1 edições. 2018.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.

109

<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADcia/agatha-%C3%A9-quinta-crian%C3%A7a-morta-por-bala-perdida-em-2019-no-rio-1.367495>

TEATRO FEITO POR MULHERES: FEMINISMOS, MEMÓRIAS E DECOLONIALIDADE

Camila S. Duarte

1 INTRODUÇÃO

A peça “Darei mil saltos pelas coisas que perdi e outros mil saltos pelas coisas que ainda irei encontrar” fala sobre a possível origem do machismo e patriarcalismo na sociedade brasileira, tendo como princípio dessa barbárie a chegada dos colonizadores, que ao trazer consigo as experiências da inquisição, aplicaram nos indígenas, a metodologia que identificava como herege e inaceitável tudo aquilo que não cabia ao padrão criado pela Igreja e pelo Estado, europeus. A partir daí, o trabalho vai entrelaçando memórias pessoais às coletivas, questionando, subvertendo e buscando desconstruir a ideia da formação da identidade da mulher brasileira, por um viés feminista e decolonialista.

Esse espetáculo-conferência nasce de uma real situação da perda de um objeto. Nele havia listas, poemas, memórias, anotações de sonhos. Para isso, fez-se um pedido para que reaparecesse, na mesma medida em que emergiu a urgência de reencontrar-se. Essa experiência me conduziu a visitar minhas memórias, particulares e as coletivas, escancarando o contrassenso que há nos relatos sobre a colonização no Brasil. Assim, ao questionar a “história oficial”, a peça cria outras narrativas, nas quais passado, presente e futuro se fundem, destacando as forças das mulheres que resistem e se recusam às opressões que atravessam os tempos.

Segundo Paulo Maffei¹¹⁰ entende-se por espetáculo-conferência: “espetáculos teatrais que vem se utilizando do formato de palestras e conferências, nos quais temos um palestrante que irá realizar um debate ou exposição de um determinado assunto ou fato, mas dentro de uma proposta

¹¹⁰ Professor efetivo do Curso Técnico em Artes Dramáticas do Centro de Formação Artística e Tecnológica CEFART. Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto.

espetacular” (2018, no prelo). Destaca também que esse formato estaria em relação com três camadas das que compõe o real, ou, os reais, como ele mesmo diz:

Enxergo três possibilidades, a *priori*, destas camadas: 1. O próprio formato conferência que apresenta um rompimento com uma camada estritamente ficcional, ou seja, na maioria das vezes o espetáculo se constitui numa relação direta com espectador, o ator de fato está realizando uma conferência; 2. Os fatos/conteúdos apresentados possuem fundamentos reais, sejam eles históricos/políticos/biológicos, que existem comprovadamente e que agem diretamente sobre nossa existência, seja no nível biológico, emocional e/ou psíquico; 3. A dimensão subjetiva da atriz ou do ator diante dos fatos apresentados, pois na maioria das vezes, ao ocupar o papel de conferencista, a atriz ou o ator realizam comentários de ordem pessoal, se mesclam aos temas e fatos apresentados de forma subjetiva, fazendo a conferência se desfazer para dar licença à dimensão sensível. (...) Vemos então a conferência se desfazer em uma presença performativa/poética e vice e versa. (Idem).

Desde 2018, quando do seu primeiro ensaio aberto ao público, as apresentações de “Darei mil saltos...” tem se dado dentro e fora de residências, ressignificando os espaços de cada localidade, sem necessariamente modificá-los. Nessa ocasião, cada espectador torna-se um convidado com quem serão compartilhadas não só as histórias impregnadas nas paredes de cada casa, como também as histórias rememoradas pela anfitriã (que sou eu). Essas histórias iniciam-se com uma narrativa sobre a chegada dos colonizadores e suas visões sobre as mulheres indígenas e de como essas observações e descrições impactaram, até hoje, a construção da ideia do que é ser mulher no Brasil (considerando os diferentes contextos em que vivem: de classe e raça). Também são evocadas em cena, memórias de experiências que transformaram minha relação com o espaço e com o tempo; Lembranças da convivência com minha bisavó; O

reencontro com a própria voz, esta que rompe com as forças operantes do patriarcado; E a escuta e manifestação dxs ancestrais que nos habitam.

A pesquisa partiu inicialmente, da leitura, releitura e discussão do artigo "Eva Tupinambá"¹¹¹, o qual narra os rituais de canibalismo dos Tupinambás na perspectiva dos missionários e viajantes, que passaram pelo território brasileiro no período da colonização, debruçando-se, especificamente, na observação e descrição do comportamento das indígenas, sobretudo das anciãs, através do olhar do colonizador europeu.

Distanciados do cotidiano indígena e carregados de preconceitos, os colonizadores desvalorizaram as culturas e os saberes dos povos que habitavam o que antes era conhecido como Abya Yala - A América Latina, segundo o povo Kuna -. Suas observações e descrições desconsideram a complexidade e particularidade de cada uma dessas sociedades, promovendo uma verdadeira sangria que até hoje corre rios abaixo. Para tanto, três são os pilares norteadores, que orientam o desdobramento da peça:

Figura 1 – Perspectiva feminista.



Fonte: Cassiana dos Reis Lopes.

- a) Perspectiva feminista: Na medida em que o discurso do colonizador se faz presente na peça, as ações da

¹¹¹ RAMINELLI, Ronald. "Eva Tupinambá". In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto e Ed. da UNESP, 1997. p. 11-44.

atriz contrapõem-se à essa narrativa, criando uma tensão na qual descola-se texto falado de subtexto manifestado. A presença da atriz, ao longo da peça, evoca as ancestrais (sejam as indígenas descritas na peça, sejam as mulheres de sua própria família), ao mesmo tempo em que denuncia as forças desempenhadas pela sociedade patriarcal para dificultar, estancar e impedir a existência das mulheres com toda a complexidade que seus corpos e subjetividades carregam e que não se curvam às ordens do Sistema.

- b) **Perspectiva decolonialista:** A pergunta que emerge a todo instante no trabalho é: Como olhamos para nossa história? Partindo da ideia de que a estrutura de poder, ainda regente em nossa sociedade, fundase no período colonial, com base nas hierarquias sexual, religiosa, epistêmica e linguística, nas quais os saberes e cosmologias sofreram inúmeras e constantes tentativas de silenciamento, expõe-se na peça, a descontextualização histórico-cultural promovida pelos europeus em relação aos não-europeus.

Figura 2 – Memória



Fonte: Mayra Mattar.

- c) **Memória - social/coletiva e memória individual:** Pois se move no sentido de reprogramar a memória - individual e coletiva- estruturada pela colonização,

ao evocar forças discursivas e de presença, potentes e atuantes, na qual passado e presente se fundem, ressignificando a ideia de antropofagia e experiências transculturais, nas quais um corpo atual evoca forças de corpos ancestrais, cujas diversas manifestações foram propositalmente violadas pela colonização.

Por dar-se dentro de residências, ao transitar por cada uma das mobílias da casa, faz-se uma analogia aos caminhos em que, muitas vezes, se percorre internamente, na tentativa de reconhecer a própria história, quando essa, inicialmente, foi narrada por terceiros.

2 SALTO 1 – SANGUE CANIBAL

Se por um lado, a peça destaca logo na primeira cena o princípio dessa barbárie, por outro lado evoca as forças das mulheres que resistem e se recusam às opressões que atravessam os tempos.

Figura 3 e 4 - Apresentação durante Festival de Inverno de Jaú (SP) e Ensaio Aberto ao público na Morada Cênica – Florianópolis/SC, respectivamente (2019).



Fotos: Mayara Mattar

Figura 5 - Cena de canibalismo, a partir de “Americae Tertia Pars”, 1592.



Fonte: Theodoro DE BRY (1528 – 1598)

O gravurista Theodor De Bry, por exemplo, (cujos livros foram publicados em alemão e francês em 1592), retratou imagens sobre o cotidiano indígena, referindo-se aos rituais dos Tupinambás. Curiosamente, o ilustrador, até então, nunca havia cruzado o oceano e tampouco chegou a conviver com os nativos do Novo Mundo. Isso comprovaria, mais uma vez, que a colonização se deu em diferentes instâncias, passando pelo escravagismo, intolerância à diversidade cultural, exploração e promoção de imagens desenhadas e descritas que distorciam uma realidade que, muitas vezes, como no caso acima, sequer conheciam. Dando-se, assim, a colonização da linguagem, tendo como resultado os epistemicídios negros e indígenas, também conhecidos como progresso ou processo civilizatório.

Desse modo, acredito que a peça se propõe a denunciar como essas imagens contribuíram para justificar os abusos exercidos pelos missionários e viajantes europeus, ao suprimir de suas representações descritivas os saberes comunitários compartilhados, os saberes e funções particulares de cada um na comunidade, a forma como se organizavam socialmente, seus ritos, etc.

Vale lembrar que os gravuristas enviados ao Brasil para documentar, através de suas ilustrações, o cotidiano das colônias, não expõem em seus registros, as condições escravagistas as quais estavam submetidos negrxs e indígenas. Pelo contrário, os cenários desenhados por eles e outros expedicionários, acabam, na maior parte das vezes, por retratar

um cotidiano benevolente e quase que harmônico entre colonizadores e escravizados, sendo considerados por muitos, inclusive, gravuras fiéis a uma parte da história do Brasil.

Esse questionamento me foi trazido durante a roda de conversa “Trajetórias Pretas”¹¹², da qual participei. Pensar numa pedagogia das imagens incluiria, por exemplo, releituras sobre sua função, desde suas publicações quando divulgadas pela Europa as primeiras ilustrações que revelariam um Brasil inexistente e fantasioso, habitado por negrxs e indígenas passivos diante da servidão involuntária, por um lado, e indígenas preguiçosos, selvagens e canibais, por outro. Esses retratos atravessaram todo um percurso histórico até chegarem aos livros didáticos, formando gerações e gerações de cidadãos educados discursiva, imagética, intelectual e corporalmente, sob o ponto de vista do colonizador.

Nesse sentido, para Dinho Araújo, rememorar a história é necessariamente ver emergir conflitos no mesmo campo em que, talvez, se encontram os afetos. Assim, penso que é o caminho da revisão e reparação histórica o que se apresenta, atualmente, como possibilidade para a deseducação imagética pelo qual devemos passar, se quisermos superar os traumas deixados por esse processo histórico. Porém, se pensarmos em outras pedagogias possíveis, as figuras abaixo se opõem em absoluto às dos expedicionários, por exemplo, e são exemplos claros de ilustrações que tornam explícitas a barbárie cometida pelos colonizadores.

¹¹² Mediada em agosto, durante Palco Giratório, pelxs artistxs Dinho Araújo e SaraElton Panamby, essa roda propôs-se não só aos diálogos convencionais mas também à ações performativas e ativações sensíveis de um espaço de fala e escuta. Ver mais em: <https://www.sesc-sc.com.br/site/agenda/palco-giratorio-trajetorias-pretas-performance-negritudes-e-imagem>

Figuras 6 e 7 - Livro: La destrucción de las Indias – Crónicas de la conquista (1991)



Fonte: Ilustrações de Eko e Mario Netzul Pérez

Figura 8 – Cena no palco



Fonte: Dados da pesquisa.

De outra forma, também evoco em cena essas barbáries quando, depois de observar ao longe o quadro “Cena de Canibalismo” com rolos de papel higiênico em que se encontra escrito “perspectiva típica cristã”, fazendo alusão à imagem “clássica” que se tem do “descobrimento” do Brasil e à frase “Terra à vista”, subverto essa ação, já que diferente dos colonizadores, o que visualizo, observo e analiso, são as enganosas ilustrações que circularam sobre nossa história.

3 SALTO 4 – DO SANGUE QUE PERDI (A QUEIMA DA PERSPECTIVA TÍPICA CRISTÃ)

Posteriormente, convido o público a queimar a perspectiva típica cristã na fogueira que se encontra em cena. A fogueira da vingança da arte, em que não mais se aceita a inquisição, mas que de forma simbólica queima os também responsáveis pela destruição de *nuestra* América.

Figuras 9 e 10 - Apresentação durante Festival de Inverno de Jaú (2019). Junto ao público, na peça “Darei mil saltos...” queimando a perspectiva típica cristã.



Foto: Mayara Mattar.

A bíblia já havia representado a mulher como fraca e suscetível. Desde Eva, as tentações da carne e as perversões sexuais surgem do sexo feminino. Os eruditos do final da Idade Média partem comumente da falta de autocontrole para explicar as perversões sexuais das mulheres. Aí está incluído o desejo canibal, que aproxima o ato de beber e comer da cópula. A correlação é fartamente repetida entre os viajantes e missionários que descrevem o cotidiano ameríndio. (RAMINELLI, 1997, s.p.).

Se por um lado, na história, a fogueira pode remeter à incineração de corpos e comportamentos dissidentes, por outro lado, em muitas culturas o fogo também está ligado a profundos processos de transformação espirituais e/ou de renovação. Dessa forma, em “Darei mil saltos...”, após a queima

na fogueira da “perspectiva típica cristã”, dessa nossa “contra-resposta” à inquisição, é acionado um áudio cuja minha própria voz lança aos ares, não a ressurreição, mas, a insurreição, claramente audível, de uma fala que evoca mulheres de diferentes forças e contextos. Um acontecimento real que simboliza as vozes que ecoam do fogo: essas e aquelas que não foram queimadas.

Mulherão é a liberdade / desajeitando-se
inquieta e incômoda em nossas bocas] /
agoniadas / em nossos tempos / arrancando-se
peça-a-peça / os retalhos da roupa.

Mulherão são as mulheres da terra seca / do
campo / Os cabelos brancos / A pele pelo sol
marcada / Os olhos cansados em direção ao
tempo avançando impositivo, / machista.

(...)

Mulherão são as Mães das Praças de Maio /
A fantasia / A política / A ousadia

A luta / A auto-Cura / A revolução.

A Revolução / é um Mulherão!

(...)

Mulherão é a mulher que não tendo
condições para cuidar um filho / abandona-o
corajosamente / para que então vá mamar
corajosamente nos leites vivos de outro
peito, / igualmente corajoso, / na vida
quente afeto leito
líquido morno branco denso / fluido /
poroso.

(...)

Mulherão são aquelas que lutam / e
conversam e dançam todos os dias / para
que o estereótipo de mulher seja / revisto /
por vias de outras regras

para vivermos / outros / fatos. (DUARTE, 2019).¹¹³

4 SALTO 6 - DAS MEMÓRIAS QUE PERDI

Depois, então, de rever e criticar as práticas e discursos coloniais que ainda permeiam nossa história enquanto brasileiras, depois de reascendida a voz feminista pela quente luz do fogo, dá-se a transição para acessar minha própria história, quando relato, em cena, os aproximados cinco anos em que comigo e minha família morou minha bisavó, durante período em que ela sofria das Doenças de *Alzheimer*¹¹⁴ e *Parkinson*¹¹⁵.

¹¹³ Trechos da poesia “Sabe o que é um mulherão? Explico-te o que é um mulherão”, que faz parte da dramaturgia da peça. In: *Poemas para ler desde adentro de uma semilla*. Florianópolis: Editora Caseira, 2019.

¹¹⁴ “A Doença de Alzheimer (DA) é um transtorno neurodegenerativo progressivo e fatal que se manifesta pela deterioração cognitiva e da memória, comprometimento progressivo das atividades de vida diária e uma variedade de sintomas neuropsiquiátricos e de alterações comportamentais. (...) Como consequência ocorre perda progressiva de neurônios em certas regiões do cérebro, como o hipocampo, que controla a memória, e o córtex cerebral, essencial para a linguagem e o raciocínio, memória, reconhecimento de estímulos sensoriais e pensamento abstrato”. (...) “O quadro clínico costuma ser dividido em quatro estágios: Estágio 1 (forma inicial): alterações na memória, na personalidade e nas habilidades visuais e espaciais; Estágio 2 (forma moderada): dificuldade para falar, realizar tarefas simples e coordenar movimentos. Agitação e insônia; Estágio 3 (forma grave): resistência à execução de tarefas diárias. Incontinência urinária e fecal. Dificuldade para comer. Deficiência motora progressiva; Estágio 4 (terminal): restrição ao leito. Mutismo. Dor à deglutição. Infecções intercorrentes”. Ver mais em: <http://saude.gov.br/saude-de-a-z/alzheimer>

¹¹⁵ “O quadro clínico basicamente é composto de quatro sinais principais: tremores; acinesia ou bradicinesia (lentidão e diminuição dos movimentos voluntários); rigidez (enrijecimento dos músculos, principalmente no nível das articulações); instabilidade postural (dificuldades relacionadas ao equilíbrio, com quedas freqüentes)”. Ver mais em:

http://www.cadastro.abneuro.org/site/conteudo.asp?id_secao=31&id_conteudo=34&ds_secao

Ao narrar alguns aspectos que marcaram sua vida (e que acredito terem determinado uma relação e visão, [por parte da minha família] -e do meu ponto de vista- muitas vezes, machistas e hostis, mascaradas por “piadas” e sarcasmo), evidencio as punições que sofrem as mulheres quando seus comportamentos escapam aos papéis a ela destinados. Seguindo a lógica da herança colonial: quanto mais “malcomportada”, quanto mais resistência apresentar frente ao Sistema e dinâmica, patriarcais, quanto mais velhas forem, mais serão investidas sobre suas subjetividades, violências psicológicas que não são reconhecidas como tais, já que estas se encontram protegidas justamente sob a mesma estrutura que as violenta, pune e julga.

Faz-se neste “Salto”, ainda, uma analogia entre o *Alzheimer* e as consequências da perda da memória coletiva, ou ainda, sobre o proposital apagamento de marcos históricos como forma de dificultar, e impedir, organizações populares e coletivas a construir, criar e inventar outras narrativas históricas. Além de deixar aberta a questão: O que pode significar a perda da memória de uma mulher senão seu silenciamento involuntário, levando à perda de uma narrativa em primeira pessoa sobre a própria história? O que penso é que, em termos sociopolíticos, fazer perder a memória seria fazer perpetuar relações de domínio sobre o outro enquanto território de poder, por meio de estratégias de manipulação de fala, intervindo diretamente na historicidade do outro, de modo que ele perca a noção da própria identidade.

5 RETOMAR A MEMÓRIA / REMEMORAR, POR FIM

Assim, na peça, somente depois de passar por essas “etapas”: da revisão de um período da história do Brasil à revisão da própria história e de indicar como estas se ligam, é que finalmente consigo lembrar tudo que havia no objeto perdido (mote condutor da peça).

Nesse caso, rememorar é, necessariamente, reapropriar-se do próprio corpo, dos diversos desejos que o habitam e das diferentes forças que nele se manifestam; da importância e da força da própria fala; de reconhecer, por fim, seu/meu/nosso lugar (ou lugares) no mundo.

É nessa passagem, inclusive, que relato um sonho o qual tento recordar durante toda a peça. Assim, a emersão do

inconsciente só se faz possível a partir de uma profunda ligação e conexão com uma consciência que desperta, junto a um corpo que, por meio de uma experiência estética e práxis decolonial, exercita, incansavelmente, a libertação de séculos de investimentos coloniais. Em relação à importância das mensagens oníricas, Ailton Krenak (2015, s.p.) alerta: “Se você não tiver tempo pra saber o que sonhou, muito provavelmente você vai saber pouco sobre o que você vai estar fazendo quando estiver acordado”¹¹⁶.

6 SALTO 7 - PROSA FEMINISTA

Retomadas as memórias e as forças que mobilizam quebras de paradigmas, é chegada a hora em que em “Darei mil saltos...” explode a voz de uma mulher, que integrada à complexidade de sua historicidade, faz vibrar a potência do seu corpo-poético-político, em vida, que é também, dizer, em cena.

(...)

Prefiro a esbórnia, a zona, o grito / Eu
prefiro o gemido

O caos, o ócio, o osso / do que esse
tamanho desgosto / de ser afastada de mim

Prefiro a dança, a selva, a mátria, / a fúria, a
raiva, a falha / à pátria, / ao old ao óbvio

Prefiro um sono intranquilo, inquieto,
trêmulo / Prefiro o sono dos indigestos à
falsa paz acomodada delicada e /
silenciosamente, no berço nitidamente
estéril do patriarcado

o patriarcado não educa: / deforma, /
descuida

Prefiro a poesia à história mal contada /
Prefiro a asa. As asas. / A vida, mátria

¹¹⁶ Ver mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=OzV5xFWZdy0>

Prefiro a dureza de uma palavra / à uma
falsa conjuntura política

(...)

Prefiro a escória / à falsa memória

Prefiro um futuro sedento, faminto, /
Furioso, / com garra, peito aberto e
desnudo ao sol que beija o calor humano da
pele

Prefiro a selva, a relva, a flora a fauna a
meta, / a prece

a reza, o canto, a missa, a perda / ao ganho

ao domínio / à vitória / à conquista, à
exploração / à colonização

Um corpo justamente enfurecido ao
silêncio contido, eu prefiro

Eu prefiro / dizer: / - Não!

Eu prefiro a indagação, o sopapo , o
desassossego, o apelo, o desejo, o sangue
denso da minha menstruação

Eu prefiro dez mil vezes / o meu sangue / à
subordinação!

Prefiro o campo e o morro, ao prédio, / O
gozo, a arte e o / Grelo duro ao tédio

Prefiro o surto de uma enclausurada à doce
figura do pra sempre educado / do
controlado / do bonachão

Eu prefiro um bom bafão! / Bufa, / Palhaça,
sarcasmo

Eu prefiro os atos os gestos / O gozo o
orgasmo e a má reputação

Eu prefiro a prosa / feminista revolução / eu
 prefiro o poema / a sororidade / amor-
 vibração.¹¹⁷

8 PELA LIBERDADE DOS CORPOS / A.Y.A.¹¹⁸ – EU NÃO TENHO MEDO DE VOCÊ

Figura 11 - Escravizada Anastácia



Aquela imagem de escrava Anastácia (aponta pra ela), eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o estilhaçamento é o símbolo nosso, porque a nossa fala força a máscara"¹¹⁹ (EVARISTO, Conceição).

Levando em conta a citação acima, sinto e penso que o que temos é que reaprender a partir do próprio corpo, do suor, das emoções, dos movimentos. Porque uma respiração de um corpo, que não é só um corpo, mas um ser, a respiração desse corpo-ser, desse vira-a-ser, desse devir mulher, devir mulher negrx, devir negrx, devir indígena, devir trans, porque estamos nos construindo conforme vamos ouvindo nossas próprias

¹¹⁷ Poesia "Prosa feminista", que faz parte da dramaturgia da peça. In: *Poemas para leer desde adentro de uma semilla*. Florianópolis: Editora Caseira, 2019.

¹¹⁸ Segundo livro "Adinkra. Sabedoria em Símbolos Africanos" de NASCIMENTO L. Elisa. Aya está ligada a figura de uma samambaia e é traduzido por "eu não tenho medo de você", símbolo da resistência, independência, força e perseverança.2009.

¹¹⁹<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-sile>

vozes. Porque a respiração de alguém que é oprimido, que tem reprimido seus sentidos, suas percepções de mundo, sua visão, sua fala, seu comportamento, seu modo de se inserir no mundo, é muito diferente da respiração de alguém quando se dá conta de que é colonizado, e que explode a máscara, que explode as correntes, de alguém que, finalmente, respira em grupo e sente a amplitude do ar, e não mais o sufocamento; Alguém que, por fim, respira no espaço onde se sente bem, para, então, reorganizar, criar, inventar, tecer e produzir outras narrativas.

8.1 OS USOS DA RAIVA

Se, como resquício da história chamam a atenção os índices de encarceramento em massa dxs negrxs, de evasão escolar da juventude preta, os índices de analfabetismo e genocídio da população preta, a não demarcação das terras indígenas culminando em inúmeras mortes, provocadas por capangas e pistoleiros a mando de fazendeiros, a desvalorização de trabalhadorxs negrxs, enfim, o racismo e todas suas formas de práticas e perpetuação, é de se considerar também o levante dos movimentos que ao longo do tempo e de diversas formas, questionam, resistem, reagem e se opõem a essa ordem.

São muitos e inumeráveis os fatores que nos causam a digna raiva, porém, durante o Laboratório “Aparições e insularidades”, Elton Panamby, nos atentou para o texto de Audre Lorde “Os usos da raiva: mulheres respondendo ao racismo”¹²⁰ e nos lançou a provocação: “Como podemos fazer usos dessa raiva de forma que ela não nos mate?” que, pra mim, é dizer, nas palavras de Conceição Evaristo “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”¹²¹.

No atual trabalho proposto por Panamby e compartilhado durante essa vivência, as ações que respondem a esse profundo descontentamento se dão através de práticas que remontam às origens afro-indígenas, tais como integrar dança-fala-texto- e, por fim, um escalda-pés com ervas de cura e sal-grosso. Isso a partir da questão “Como engendramos processos de cura?”. Mobilizada por essa provocação me pergunto e nos pergunto:

¹²⁰ Ver mais em: <https://www.geledes.org.br/os-usos-da-raiva-mulheres-respondendo-ao-racismo/>

¹²¹ Olhos D’água, 2014. Ed.: Pallas.

Como redistribuir a violência engendrada pela herança colonial? Ou, como redescobrir ou compartilhar os afetos e o amor que nos foram sequestrados, junto à liberdade?

O termo “Aparições”, inclusive, remete ao trabalho realizado pela artista sul-africana Lhola Amira, que questiona a “origem” e o “lugar” da performance nas artes cênicas, como experiências decorrentes de conceitos, teorias e práticas eurocentradas. “Aparição” seria uma presença capaz de mover, deslocar, provocar e evocar outros corpos, outros tempos, outros olhares, outras presenças. Estaria mais vinculada a uma ideia do “vir a ser” do que ao “é”, ao estático, ao cristalizado, ao rígido, ao afirmativo. Elton explica que para Lhola Amira “Aparição” não está na ordem da cena, do espetacular, mas na ordem da vida.

É uma aparição, que faz parte da tradição sul-africana de produção de conhecimento. Neste caso, procuramos a ferida original da terra em que estamos. No Brasil, a ferida não é escravidão, como muita gente nos diz, mas o genocídio indígena. Os ossos dos escravos estão enterrados sobre os ossos dos indígenas. E oferecemos a cura, lavando os pés.¹²²

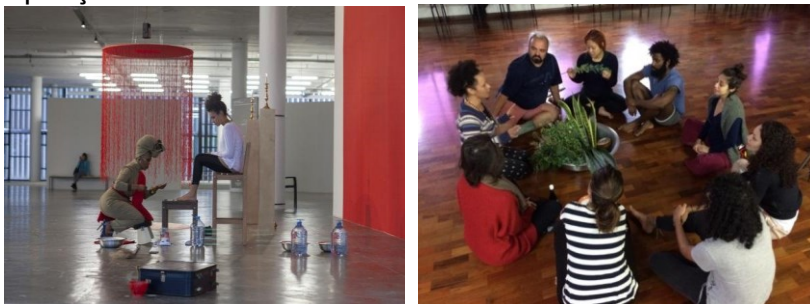
Aí então convergem os três trabalhos: “Aparições”, de Lhola Amira, o “Laboratório Aparições e Insularidades”, conduzido por Elton Panamby e a última cena de “Darei mil saltos pelas coisas que perdi e outros mil saltos pelas coisas que ainda irei encontrar”, da Coletiva Abya Yala.

¹²²Disponível

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/06/cultura/1536236084_868536.html. Acesso em: 25/08/19.

em:

Figuras 12 e 13 – Apresentação e reunião do Laboratório Aparições e Insalubridades.



Fonte: <http://www.bienal.org.br/agenda/5509> e Dinho Araújo, 2019.

Figura 14 - Julho, 2019.



Foto: Mhirley Lopes

9 SALTO 8 - DAREI MIL SALTOS PELAS COISAS QUE AINDA IREI ENCONTRAR

Depois de passar pelas sete partes da peça, nas quais se revela cena-a-cena o rastro irreversível deixado pela colonização, na última cena, "O Salto 8", realizo um ritual no qual, por meio de um escalda-pés com água quente e ervas de cura, retomo o poder e a força de uma fala que, em tom oracular, indica outros caminhos possíveis: o "abre-caminhos".

E depois seis ségui pronde é qui fô / qui'as
necessidadî'é'qu'indica'us caminho
diferente. / as necessidade qui ségi di fome

Diálogos sensíveis: produção e circulação de saberes diversos
Claudia Mortari e Luisa Tombini Wittmann (Org.).

/ di sede di gana di medo di rumo / di amô. //
 Cê ségui bem vu, / seguí di continuá, / qui' é
 a mó' di siguí mês quiú camim se faz pisá: / é
 pisâno. / Quié de massá térr'im água, té di
 fazê barro dá. // Assenta, mergúia, voa i /
 vorta. ¹²³ (DUARTE, Camila).

10 PELA LIBERTAÇÃO DOS CORPOS. A.Y.A. – EU NÃO TENHO MEDO DE VOCÊ.

O que me parece é que as artes da cena dentro desse campo de discussão da decolonialidade podem assumir um lugar de provocação, invenção e reinvenção das narrativas históricas a partir do reconhecimento e denúncia dessas práticas de abuso e violência das subjetividades e das culturas que nos foram raptadas, por meio da colonialidade. Assim, rever noções de estética também se faz necessário se queremos experimentar e pensar a decolonialidade como alternativa à hegemonia e universalidade.

Acredito que outra história possível, desta vez escrita a próprio punho, ou melhor, contada por si, só pode dar-se, nesse momento, a partir da tomada de consciência dos traumas produzidos pelas feridas coloniais, redimensionando as noções de saber, bem como do sentir, por meio de trocas de experiências, nas quais seja permitido desconstruir os lugares e papéis aos quais nos fizemos acreditar sermos predestinados.

Trata-se de liberar os corpos colonizados do aprisionamento subjetivo ao qual foram submetidos: liberá-los para a saúde; De permitir que contem à sua maneira as histórias as quais pertencem e que foram descontextualizadas; E de reconsiderar, por fim, a complexidade e heterogeneidade das culturas, e suas localizações geopolíticas, anterior aos processos de colonização e de como estas sofreram, e sofrem ainda, as consequências por ter tido arrancada de si o protagonismo de suas próprias narrativas históricas.

REFERÊNCIAS

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Lisboa, 1978.

¹²³ Trecho do texto de “Darei mil saltos...”.

DUARTE, Camila. Poemas para leer desde adentro de uma semente. Florianópolis: Editora Caseira, 2019.

FANON, Franz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. Temáticas, , Campinas, v. 45-46, n. 23, p. 101-125, fev./dez. 2015.

LHOLA Amira: Mostra de filmes e bate-papo. Salvador da Bahia, 2018. Disponível em: <<https://www.salvadorbahia.com/eventos/lhola-amira-mostra-de-filmes-e-bate-papo/>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MORENO, Gómez; PABLO, Pedro; MIGNOLO, Walter. Estéticas y opción decolonial. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

KOPENAWA, David e ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak: A Potência do Sujeito Coletivo (entrevista, Parte II)

_____. Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia da Letras. 2019.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá in Histórias das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SEMPRE um Papo. Ailton Krenak: A natureza não é uma fonte inesgotável. YouTube, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OzV5xFWZdy0>>. Acesso em: 20 set. 2019.

TERÃO, Susana. A Bienal da coletividade. Revista Esquinas, 2018. Disponível em: <<https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/arte-e-cultura/exposicoes/a-bienal-da-coletividade/>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

UNBTV. Diálogos: Desafios para a decolonialidade. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws>. Acesso em: 20 set. 2019.

VELARDI, Marília. Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa. IN: Revista Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, v. 09, n. 01, p. 43-54, jan./jun. 2018.

TERRITÓRIO NAÇÃO: NARRATIVAS DE MARACATU E SEUS FAZERES NA CIDADE

Charles Raimundo

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa colocar algumas reflexões envolvendo os maracatus nação de baque virado, enquanto territórios de axé articuladores de uma coletividade que extrapola limites geográficos. No entendimento de que a proposta pós-colonial e decolonial descentralizam e reorientam a produção do conhecimento acadêmico, acredito serem estas práxis ancestrais negras no presente, subsídios para se pensar a produção de conhecimentos através de experiências afrodiaspóricas, podendo contribuir para esta concepção descentrada e particular das relações humanas.

Tal empreitada não se dá de maneira fácil ou tranquila, pois na sociedade ocidental, marcada pela construção do outro num jogo de espelhos, onde o ocidente euro-centrado reflete o outro através de seus padrões, orienta as relações humanas a um propósito de dominação e hegemonia global (SAID, 1990). Abordar esses conhecimentos e seus usos por africanos e seus descendentes no Brasil, nos permite celebrar uma orientação de fazeres que nos apresenta excelência em transdisciplinaridade, de tal forma que lançarmos um olhar antropológico sob essas, se faz necessário estar atento a uma articulação entre conhecimentos como: História, antropologia, educação, linguística, dialogando com vivências experienciadas no em seu processos contínuos no tempo e no espaço, enfrentando o empreendimento colonial, luta que encontramos em loas, toques e terreiros.

É importante localizar o/a leitor/a, que a relação que traço com maracatu é estabelecida ao longo de 17 anos de prática junto as nações de maracatu pernambucanas, como diversos eventos relacionados. Ao longo dessas em quase duas décadas de engajamento, foram inúmeras as idas e vindas a PE, assim como de Mestres circularem por SC. Nestes encontros foram realizadas vivências em diferentes cidades do sul do Brasil que envolviam Mestres e outros/as representantes das nações pernambucanas. Essa experiência vivida tornou-se

pesquisa acadêmica no memento em que quis colocar o conhecimento produzido por esses coletivos em pé de igualdade com saberes acadêmicos. Em tal guinada foi fundamental para executar este tipo de pesquisa os apontamentos do antropólogo Gilberto Velho (1999; 2003) a partir de uma antropologia urbana, que destaca a importância de se pesquisar o familiar e a compreensão particular deste tipo de movimento. Outra referência importante para articular o trabalho do antropólogo e a pesquisa junto aos maracatus enquanto princípio de pesquisa, foi a ideia de nativo relativo apresentada por Eduardo Viveiros de Castro (2002). Ao propor a assunção do perspectivismo ameríndio, colocando o ponto de vista nativo e suas ideias indígenas em conceitos, que questionam as relações de representação do conhecimento antropológico produzido.

O maracatu é uma manifestação cultural que tem como características um cortejo real onde encontramos rainhas e reis, vassalos, baianas ricas e catirinas entre outras personagens. Dentro do cortejo real encontramos a orquestra percussiva característica do baque virado, composto por alfaias, ganzás, gonguês, caixas, apito e agbês em algumas nações. A orquestra percussiva é comandada por um/a regente, que carrega o apito. Aos seus sinais a orquestra faz evoluções e louvações. O maracatu de baque virado, ou somente maracatu nação, como é chamado, tem forte cunho religioso, e tem no carnaval seu momento de maior destaque. A Calunga, boneca feita de madeira, cera ou pano, aparántada com tecidos coloridos, brincos e tiaras brilhantes é carregada pela dama do paço, mulher que deve seguir uma série de preceitos, pois ao dançar com a Calunga em seus braços, carrega o axé de toda nação, estando ali, na boneca, todo um assentamento histórico referendado em eguns e orixás.

As nações de maracatu, em sua maioria, estão ligadas a algum Ilê religioso de matriz africana. Predomina entre essas, as casas de nação nagô e seus fundamentos, segundo alguns Mestres, este atributo é o que mais define o maracatu nação. Como nos coloca Mestre Chacom Viana, "pode até haver um baque de jurema, mas todo o trabalho religioso e os toques do maracatu, tem de ser alimentado no nagô". Ilê Oxossí Guangoubira, Ilê Axé Oxum Deyn e Centro Africano São João Batista, são alguns exemplos dessas casas de axé que abrigam

o maracatu de baque virado e seu séquito real, tendo o ritual nagô em seus "modos operante".

É do Brasil colônia que vem os primeiros relatos escritos sobre o maracatu, mais precisamente na localidade de Igarassú - PE (Pereira da Costa, 1908). Membros mais velhos de agremiações, ainda vivos no final do século XX, como o Olwô Luiz de França, contam histórias de seus maracatus e seus fundadores, a maioria ex-escravizado e dá mostras de seus trabalhos religiosos (DVD *A coroa do leão*, 2019). Ao atravessar encruzilhadas, o maracatu repercute seus orixás em paredes coloniais que outrora assistiam seus ancestrais a tocar sob a sombra de igrejas que hoje ainda abrigam em seus pátios a força dos tambores e a zoada do maracatu.

Dentro da história da diáspora africana no Brasil, suas conjunturas nacionais e internacionais, de maneira mais geral, relações sociais são traçadas em rotas que dinamizam as raízes, trabalhando esses referenciais na sua construção identitária e políticas de lutas (GILROY, 2001). A trajetória da instituição maracatu/terreiro que soma séculos em seu currículo, nos demonstra todo um saber existencial em formas de manutenção e criatividade em suas tradições. Filosofias expressas em toadas, danças, toques, fazeres e narrativas da nação, atravessam corpos e mentes que dançam e cantam o maracatu nação "de tradição angola e de fundamento nagô" (Mestre Chacom)¹²⁴.

A minha evolução é retroativa. Acredito que só vamos evoluir quando chegarmos às nossas raízes (Mestre Afonso Aguiar).¹²⁵

Neste fazer maracatu, lideranças que tem sua força centrada no terreiro, movimentam gerações através do tambor. São empoderadas por uma comunidade que representa e é representada por essa. Mais que uma elevação de consciência individual, é um projeto coletivo (Freire apud Berth, 2016). Esse empoderamento é fundamental na articulação, alianças e desavenças com setores da sociedade e do Estado. Sendo Mestre/a uma ideia chave, seu instrumento, apito, reina único dentro do baque, do cortejo. É verificável

¹²⁴ Entrevista realizada em julho de 2015.

¹²⁵ Epigrafe encarte DVD *A coroa do Leão*.

esse apito, agora enquanto instrumento de poder, no empoderamento dessa pessoa, Mestre/a. Se continuarmos o raciocínio com Foucault (1987, 2014), onde teoriza sobre a circulação do poder, no sentido de que este só funciona em cadeia, onde o poder é transferido, delegado, personalizando também em prestígios, responsabilidades, cobranças e dedicação, o curso do poder circula e depende da aceitação de outras pessoas envolvidas com a nação.

Com um olhar próprio de visão de mundo, essas comunidades nos apresentam a singularidade de sua existência que atravessam regimes repressores de sua cultura. Poderíamos aqui trazer toda uma história de perseguição a essas práticas no Brasil Colônia (Alencar, 2015); nas medidas paradoxais de repressão perpetradas contra candomblés e umbandas no Estado Novo (Tramonte, 2001); ou mesmo nas agressões a participantes das religiões de matriz africana no presente (de tantas, não cabem aqui as citações). No entanto, essas jamais foram capazes de deter a cultura negra em sua totalidade. Graças a táticas e estratégias realizadas por essas agremiações, sua forma e conteúdo de prática se mantém viva no século XXI, congregando cada vez mais adeptos de diferentes origens sociais.

Como nos diria Paulo Freire (1996), existe uma pedagogia própria encontrada nesses povos, rica em metáforas, que através de oralidades e plasticidades que evocam sua tradição, tão particular e linda quanto uma obra de Kandisk, Picasso ou Steve Wander. Pedagogia expressa na formas e conteúdos ensinados em "oficinas" ministradas pelo Brasil e pelo mundo por Mestres de maracatu, que levam a bandeira de sua nação em seus ensinamentos e trocas em circuitos de maracatu.

A cidade em sua modalidade urbana, é cenário destes maracatus ao longo do tempo/espço, em sua maioria localizados em áreas periféricas do município. Lá, realizam giras, confraternizações e ensaios regulares. A sede dos maracatus é responsável por aglomerar um número significativo de pessoas, que fazem parte do cortejo real e sua preparação para as apresentações, bem como um número igual de pessoas que estão ali para "curtir" o encontro proporcionado pelo ensaio da nação, local de encontro da comunidade imediata com pessoas oriundas de outras partes da cidade, do estado, do país e do mundo (RAIMUNDO, 2018).

Assentados em seu Ilê, encontram-se laços de família e orientação. Diferenciados de concepções hegemônicas "tradicionais" ao Estado-nação brasileiro, de formação colonial, onde a família patriarcal dá a voga, a perspectiva de fundamento afro religioso, praticado nas sedes das nações de maracatu, em seu complexo físico e espiritual, abriga sob seu teto toda uma família de sangue e de santo, envolvendo diferentes gerações e agenciamentos, muitas delas tendo lalorixás como figura central de organização. Como nos coloca Mestre Afonso Aguiar do maracatu Leão Coroado (fundado em 1863) "a nação não fecha porta a ninguém". Ao participar de um toque na casa de Mestre Afonso, a comunidade de Águas Cumpridas em Olinda dança e gira ao som dos ilús¹²⁶. Não raro, encontramos na bibliografia da nação, articulação com nomes da cultura e de universidades da região, bem como todo um grupo de babalorixás reconhecidos em Recife e Olinda, que tem no sítio do Pai Adão suas raízes¹²⁷. As redes que podemos acompanhar de parentesco são comuns aos diferentes maracatus. Há um prestígio relacionado a sua vinculação com determinadas casas e suas lideranças, e através delas que se articulavam e se ajudavam, apesar da rivalidade existente as épocas do carnaval (GUERRA-PEIXE, 1980; LIMA, 1996).

Logo, a base dos maracatus está pautada nas entidades africanas, xs orixás, onde alimentam e são alimentados por esta intervenção no mundo. Neste processo, a organização interpessoal é uma necessidade. Intensificado pelo carnaval, entre e sai das casas de santo, em sua maioria também residência de membros da corte real, nos apresentam um fluxo de pessoas que tem esse lugar como ponto de referência e articulação. Ali é compartilhado um associativismo peculiar a experiência negra em diáspora, que são potência criadora de redes de relações tendo o terreiro como epicentro de compromissos econômicos, educacionais, religiosos e culturais.

¹²⁶ Instrumento percussivo que se toca com as mãos. São três e executam diferentes toques entre si, sendo que cada orixá tem seu toque particular.

¹²⁷ O envolvimento de Mestre Afonso e seu terreiro com o maracatu se deu pela ligação religiosa com o Sítio de Pai Adão - Ilê Obá Ogunté - de nação nagô, o segundo mais antigo do Brasil e de muitas filiações em Recife e Região.

Associativismo historicamente perseguido por igrejas cruzadistas e o princípio de suspeita constantemente praticado por um Estado violento e genocida, estruturado em claves racistas (ALMEIDA, 2019). Violências cotidianas contra populações marginalizadas, periféricas, marcadas em corpos negros e práticas da matriz africana. Se hoje assistimos diferentes ocasiões desta violência, em pleno o Estado de "direito", imaginemos tal perseguição em tempos passados. Tambores presos na Lagoa; cerceamento do carnaval; depredação de terreiros e imagens de orixás, estão relacionadas a que tempo?

O tocar e dançar sob a bandeira do tambor, desagrada parcela da cidade, que carrega em seus quereres repressões á alteridade. Por outro lado, a energia que celebra o tambor, contagia outros tantos corpos que dançam na noite e no dia. Estes responsáveis por clamar um antirracismo denunciado em letras e manifestações públicas e midiáticas por nações e grupos de maracatu, agregam ao seu redor diferentes cores revelando associativismos de ocupação dos espaços através de referência cultural negra na cidade.

Ao seguir as nações, observamos a tessitura de uma noção de família expandida, para além dos domínios biológicos, que levam as linhas de parentesco de santo e apadrinhamento. As nações de maracatu do bairro do Pina, na zona sul de Recife, por exemplo, têm em seu complexo cultural a residência da Rainha Elda Viana, Mestre Chacom e sua família biológica e de criação, assim como terreiro, ponto de cultura e sede do maracatu nação Porto Rico (fundada em 1916) sob o mesmo teto. O mesmo acontece com a nação Encanto do Pina (fundada em 1980), comanda pela Mestra Joana D'arc Cavalcante, no entanto sob o teto desta moram a ialorixá Vó Quixaba, responsável pelos fundamentos religiosos desta nação. As nações encontram-se no interior de comunidades periféricas na grande Recife/Olinda, e dentro destas, tem papel fundamental na organização da comunidade.

No Alto José do Pinho, o maracatu Estrela Brilhante do Recife fundado em 1906) tem sua sede na escadaria 21, na casa da presidente e Rainha Marivalda, responsável pela condução religiosa e fundamento da nação. Seu terreiro, porém, não fica em sua residência/sede. Nesta nação o responsável pelo apito, Mestre Walter, mora próximo a sede e não tem cargo religioso em terreiros. No entanto, ele tem grande influência na

comunidade, principalmente, no que se refere ao baque e sua regência, sendo a nação campeã do carnaval diversas vezes. Caminhando pelo bairro com o Mestre percebemos o quanto é popular e cativa pessoas de todas as idades. A Rainha Marivalda também agrega muitos sob seu teto. Conduzindo a organização do espaço da nação, tem seus filhos/as sanguíneos e muitos outros filhos/as da nação, criados/as ali, ao som do batuque e ao brilho dos paetês de carnaval. Ela mesmo conta que por voltas do carnaval "os menino dorme tudo ali mesmo"¹²⁸, indicado que pelo ritmo de apresentações e funções com o maracatu, muitos acabam por residir na nação.

2 CIRCUITOS DE MARACATU: SABERES POPULARES E FORMAÇÃO

Para entender a circulação de Mestres em PE, Brasil e exterior, seus fluxos e contra-fluxos, é necessário compreender as redes tecidas por eles/a ao longo de sua trajetória com maracatu nação e seu jogo entre tradição e criatividade, sejam em suas ações, em seus repertórios sonoros ou sua capacidade de articulação. Dentro desta perspectiva, segui-los/las, dentro e fora da nação foi prerrogativa base para composição daquilo que identifiquei como *filhos/as da nação*, com especial atenção as nações do Pina (Porto Rico e Encanto do Pina), que propagam este pensamento/atitude por onde passam seus apitos. Nestes movimentos fica perceptível o número de pessoas que engrossam as fileiras das nações pernambucanas perto da época do desfile de carnaval procedentes dos mais diversos lugares, principalmente, fora de Pernambuco. Catarinenses, paulistas, cariocas, paranaenses, gaúchos, mineiros e paraibanos, entre outros, somam-se às nações de maracatu. Entre os batuqueiros/as, os/as "gringos/as" se aliam à folia. Argentinos, canadenses, franceses, ingleses, austríacos desembarcam em Pernambuco buscando o estado vivo em suas manifestações culturais. Nas comunidades sedes dos maracatus ecoam vozes das mais diferentes procedências avolumando os timbres e sotaques do pré-carnaval e carnaval no contexto nação de maracatu.

Partindo do multipertencimento destes Mestres/a, entendidos como agentes que percorrem circuitos, caminhos,

¹²⁸ Entrevista concedida em janeiro de 2017.

viagens feitas Brasil e mundo a fora, ou mesmo dentro da própria cidade, representando suas nações em toda sua complexidade religiosa, percussiva, estética, comportamental. Seus caminhos são marcados por fundamentos, colocando um conhecimento tradicional em relação ao ensino/aprendizagem e neste movimento expandindo a ideia de nação e seu território.

Nas dinâmicas do tempo presente, Mestres/as e representantes de maracatu das nações pernambucanas desenham roteiros pelo Brasil e mundo desde a década de 1990. Nestes fluxos, ativam circuitos que passam por grupos diversos, que tem nos saberes dessxs maracatuzeirxs, seu ponto de encontro e movimento de capital cultural. Nestes processos é possível observar que tais dinâmicas desencadearam com o tempo processos de filiação. Aqui diferentes grupos de maracatu e indivíduos ligados a estes, tornam-se da nação, compartilhando assim uma série de preceitos e obrigações, bem como de responsabilidades com a comunidade e a nação de maracatu em suas ações, principalmente durante as épocas de festivo de momo. Durante o pré-carnaval, Pernambuco recebe esses diferentes filhos e filhas da nação para comporem suas alas.

Na medida que mestres são buscados/as por seu conhecimento próprio de nação, percorrem circuitos e trocam com pessoas de diferentes procedências. Nesse caminhar acabam por aprender novas linguagens intelectuais e de projetos, ampliando suas estratégias e alianças para captação de recursos e formação pessoal. A forma de ensinar, o uso de conceitos acadêmicos: didática, feminismos, livros, e etc., são incorporados ao repertório musical e de vida dos/das Mestres/as. É dinamizado também os saberes produzidos nas universidades, fenômeno que se dá em grande medida pelo crescente número de maracatuzeirxs¹²⁹ escrevendo teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso sobre suas nações e grupos (ALENCAR, 2012, 2015; RAIMUNDO, 2018; LIMA, 2005; BARBOSA, 2001). Movimento que leva estas formas e conteúdos do fazer maracatu a acessar a universidade por seus pesquisadores nativos. Ao observar e participar do

¹²⁹ ALENCAR, Alexandra; RAIMUNDO, Charles. Religiosidade nos Maracatu-Nação Pernambucanos. *Equatorial: Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, v. 3, n. 4, p. 38-60, fev. 2016.

cotidiano das nações de maracatu e seus mestres na contemporaneidade, pode-se sentir a força ancestral a contextualizar, dialogando com a produção literária sobre o tema maracatus e terreiros, todo um fazer histórico em sinais, expressões, loas, ritmos e danças, continuidades e rupturas presentes nas escolhas, acervos e ações. Enquanto vivenciamos as diferentes estratégias negras que envolvem a circulação de práticas e conhecimentos tradicionais, conseguimos acompanhar sua (re)configuração permanente nas nações de maracatu. Estes espaços, as nações, e suas dinâmicas de ensino aprendizagem, apresentam uma rica trajetória, muito dela cantada nas letras e histórias dos próprios maracatuzeiros/as, assim como no que já se escreveu sobre eles/elas, contra eles/elas, com eles/elas, e o "nós por nós mesmos", e neste último relativizando nativos/as e antropólogos/as, assim como o uso da antropologia e a universidade.

É possível encontrar no cruzamento terreiro/ sede da nação/ residência, o complexo ambiente em que o maracatu nação (se) desenvolve e executa seus ritos. Mas ele extrapola esses aparentes limites. Ao tomar as ruas, praças e praias como parte de seu território simbólico na condução de trabalhos espirituais, bem como seus cortejos por diferentes bairros, incluindo o centro, o maracatu se faz visível e com seu volumoso som percussivo atrai a atenção de transeuntes, assim como toda uma ancestralidade elevada pela tecnologia espiritual existente em bombos, caixas, gonguês e ganzás, em sua maioria confeccionadas na própria sede. Ao ver o maracatu passar, escuta-se o silvo forte do apito que encaminha a batida que se vai seguir, e logo toda a orquestra percussiva executa a evolução de seu baque, cadenciado e pesado pelos graves das alfaias.

Tambiah (1995), por exemplo, tem uma passagem primorosa quando argumenta que não há ação no mundo que não seja uma cosmológica, isto é, cosmologias diversas são postas em ação pelos ritos performativos. Assim, não há possibilidade de uma interpretação que recaia numa visão estratigráfica da cultura, que separa o social, o político do religioso. Os maracatus configuram-se como ritos performativos que põem em ação, cosmologias constituídas por modos de existência que expressam a multiplicidade cultural da população negra brasileira. Seriam aquilo que

Goldman (2011) recupera em Roger Bastide, zonas de resistência, devires.

Ao estar na cidade praticando suas toadas - recentes e ancestrais - o maracatu ocupa espaços geralmente destinados a comércio, trânsito e outras prioridades da vida urbana de horário comercial. É neste contexto que o maracatu nação, tem causado alegrias a população negra e desgosto as aspirações classistas elitistas do domínio através de um Estado Racista de procedência colonial. Ao desfilar com seu cortejo real por épocas de colônia, império, republicas, ditaduras e pseudodemocracias, o maracatu nação urbano existe e resiste no tempo e no espaço, contrariando as expectativas mais racistas (Rodrigues, 1932) e fatalistas (Guerra-Peixe, 1980, Real, 1967), dando lugar a uma efervescência dessa matriz nos anos 2000.

Enquanto território insurgente, que enfrenta e (re)conquista espaços de luta e existência, fica inevitável o confronto com a igreja e o Estado. Estado dominado por elites conservadoras e neopentecostais de padrão perseguição, mostra, infelizmente, a cultura do racismo que organiza a sociedade brasileira nas instâncias de poder e decisão. Mas é com as nações que devemos aprender todas as formas de se fazer ouvir e existir na cidade. Ensinaamentos preciosos em tempos de retrocesso e censura.

Como foi apresentada, a realidade dos/das Mestres/as, pessoas chaves, neste complexo existencial, que em sua trajetória e prática ancestral, produz conhecimentos outros, por sua vez travando alianças e conflitos com a estrutura sistematicamente racista e colonial brasileira no tempo e no espaço. A regência de Mestres/as e suas orquestras percussivas que alimenta os passos da dança real e seus súditos a cortejar pelas ruas da cidade, mostram o imbricado universo dos maracatus nação, demonstrando uma espécie de *paralelo singular* (MESTRE CHACON apud RAIMUNDO, 2018) das religiões de matriz africana, maracatus e a cidade como território em disputa. Negociando, organizando e fundamentando os princípios, os fazeres e dizeres, desses reinados, apreendemos roteiros de "escapes", histórias "cantadas" que expõe o maracatu em movimento como território de saber/fazer negro de fundamento. Muito do que se refletiu aqui, tem como base conversas, participações e observações junto aos cotidianos, apresentações e vivências

com Mestres. Utilizando do método etnográfico como ferramenta de pesquisa a favor de uma escrita fértil junto a nossos/as interlocutores/as, este ensaio posiciona-se na perspectiva dialógica a favor destes agentes da história.

Assumir os jogos de poder assimétrico correntes num sistema mundo, a visão da etnografia se torna mais complexa, levando a formas mais sutis e concretas de culturas como interativas e históricas (CLIFFORD; MARCUS, 2016), e assumida a (inter)subjetividade deste encontro entre antropólogo e Mestres (estendido a suas redes), a experiência etnográfica está localizada em um determinado ponto no tempo e no espaço. Logo não se trata aqui de realizar a "missão impossível", de determinar o que "é" ou o que "foi", ou que "deveria" ser o maracatu nação e seus/a Mestres/a. Entretanto, considerar suas relações e filosofia baseada no axé e no sistema religioso nagô, nos oferece uma excelente perspectiva de compreensão e posicionamento frente á conjunturas estruturais e estruturantes (RAIMUNDO, 2018 b).

Há muito essas epistemologias se levantam contra epstemicídios programados. No entanto, entender estas práxis do maracatu e seus agentes como produção de conhecimento, sempre existente e resiliente, que pode ser aproveitado pelo academicismo decolonial e estudos pós-coloniais, revelando práticas que questionam a produção capitalista de desigualdades. Portanto, esta escrita traz estas "escolas negras" e sua contribuição em pé de igualdade a outras ciências e suas contribuições para um corpo de conhecimento sofisticado e transcendente.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Alexandra E. V. Dançando as novas africanidades: diálogos com os praticantes de maracatu e dança afro em Florianópolis. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____. É de nação nagô!: o maracatu nação como patrimônio imaterial nacional. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ALENCAR, Alexandra; RAIMUNDO, Charles. Religiosidade nos Maracatu-Nação Pernambucanos. Equatorial: Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, v. 3, n. 4, p. 38-60, fev. 2016.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BARBOSA, Cristina. A Nação Maracatu Estrela brilhante de Campo Grande, Recife. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

BARBOSA, VÍRGINEA, A Nação Maracatu Estrela Brilhante do Alto José do Pinho, (1993-2001). Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

BERTH, Joice. O que é empoderamento? Belo Horizonte: Letramento. 2018.

COSTA, Francisco A. Pereira da. Folclore Pernambucano. Rio de Janeiro, 1908.

CLIFFORD, James; MARCUS, George (Org.). A escrita da cultura: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUERRA-PEIXE, César. Maracatus do Recife. Recife: Irmãos Vitale Editores, Prefeitura do Recife, 1980.

GILROY, Paul. O atlântico negro. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOLDMAN, Marcio. Cavalo dos Deuses: Roger Bastide e as transformações das religiões de matriz africana no Brasil. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 54, n. 1, 2011.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Maracatus-Nação: Resignificando Velhas Histórias. Recife: Edições Bagaço, 2005.

REAL, Katarina. O Folclore no carnaval do Recife. Publicações da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura, 1967.

RODRIGUES, Raimundo Nina. Os Africanos no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

RAIMUNDO, Charles. O mestre apitou: Mestres, apitos, nações de maracatu e suas ações religiosas, culturais e políticas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

RAIMUNDO, Charles. Oh Mestre que domina essa nação: regência e as nações de maracatu enquanto cruzamentos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA ABHR, 3., SIMPÓSIO NACIONAL DA ABHR POLÍTICA, RELIGIÃO E DIVERSIDADES: EDUCAÇÃO E ESPAÇO PÚBLICO, 16., Florianópolis, 2018. Anais... Florianópolis: UFSC, 2018b.

SAID, Edward W. O Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

TAMBIAH, S. J. Culture, Thought and Social Action. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1985.

TRAMONTE, Cristina. Com a bandeira de Oxalá!: trajetórias, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis. Itajaí: UNIVALI, 2001.

VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

_____ (Org.). Pesquisas urbanas: desafios do trabalho do antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2003.

O FINAL DOS ANOS 1970 E A (RE)CONSTRUÇÃO, PARA ALÉM DE SEU TEMPO PRESENTE, DA NEGRITUDE BRASILEIRA: UM DIÁLOGO ENTRE AS OBRAS DE ABDIAS NASCIMENTO, CLÓVIS MOURA E LÉLIA GONZALES

Christian Ribeiro

1 INTRODUÇÃO

A produção intelectual acerca da constituição dos chamados pensamentos sociais, em que se faz apresentar as percepções, os quereres e as vivências que deram origem a estes, pela perspectiva dos grupos socialmente marginalizados e discriminados não é uma prática comum ao universo institucional-acadêmico.

Produção e circulação deste tipo de saber acaba não sendo reconhecida em suas potências, perspectivas enquanto “formas válidas” de intelectualidade. Sendo, quando muito, reconhecida enquanto expressões pré-articuladas, não necessariamente organizadas e sistematizadas de acordo aos padrões hegemônicos de intelectualidade.

O que nos possibilita interpretarmos a produção intelectual no Brasil tal qual um reflexo de nosso conservadorismo e elitismo social. Uma percepção que se torna mais evidente quando deslocamos nosso processo de análise referente a produção intelectual das populações negras brasileiras desde os tempos coloniais, até a contemporaneidade republicana. Em que se faz estabelecer um padrão informal – mas sistematicamente presente e atuante – em que as produções intelectuais negras, salvo casos tratados enquanto “excepcionalidades” que confirmam a regra, são consideradas em seu conjunto como pseudociência, mas sim como produção exótica ou folclórica, dessa forma inserindo suas temáticas e discursos como se fossem desarticulados de todo um auto processo de contextualização histórico, político e social.

Em outras palavras, a produção de pensamentos social e de práxis intelectual não se fazem interpretadas, pelos padrões institucionalizados de nossa intelectualidade, enquanto inerentes as razões negras.

A criação e circulação de expressões e manifestações de conjuntos de ideias fora dos padrões validos burgueses, em que geralmente se dão os espaços de sociabilidades em que habitam, vivem e circulam os sujeitos coletivos das comunidades negras, não são consideradas em suas importâncias, validades e significâncias.

Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constituí um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 2016, p. 114).

Tal fato nos fazendo compreender que essa realidade dialoga diretamente com nossa formação histórica e social enquanto um país que reserva aos “outros”, aos que considera fora dos seus padrões de sociabilidades e relações institucionais de poder, a invisibilidade e o silêncio de se fazer existir e manifestar por suas próprias intenções e potências.

Assim reservando o campo intelectual, enquanto espaço – simbólico e prático – de poder em que se dará a reprodução e manutenção dos padrões sociais que sustentam o “*status quo*” vigente de nossa ordem social conservadora, classista, elitista e racista.

Nesse sentido, por esta perspectiva, este trabalho pretende contribuir para sanar lacuna que detectamos existir acerca da produção de uma maior discussão na seara acadêmica acerca desta, por nós denominada, “epistemologia elitista do saber”¹³⁰ na sociedade brasileira. O que nos fez constituir problematização para contextualizar a produção dos chamados

¹³⁰ Conjuntos de reflexões acerca dos postulados, conclusões e métodos que acabam por constituir, ao mesmo tempo em que legitima, processo de dominação social de um grupo sobre outro. Nesse processo desqualificando, quando não impedindo, toda e qualquer produção de conhecimento que não se coadune ante suas premissas, ou que acredite possa colocar em risco os ritos e processos estruturais que caracterizam a ordem social vigente.

pensamentos sociais negros enquanto um processo de resistência, consciente e político de negritude, de práxis antirracista.

Um processo de produção intelectual que desde meados do século XX gera uma contestação e uma contraordem, mesmo não reconhecida enquanto tal pelos padrões sociais e intelectuais hegemônicos brasileiros.

Assim justificando a reflexão teórica aqui apresentada, para se discutir e problematizar a constituição de um conjunto de pensamentos sociais, que se originam a partir dos diálogos entre as obras de Abdias Nascimento e Clóvis Moura, o quanto este acabou por influenciar para a constituição da práxis intelectual de Lélia Gonzales, demonstrando como se constituiu e desenvolveu a interação destas três expressões da intelectualidade afro-brasileira. Para dessa forma, evidenciarmos o quanto tal encontro se faz presente as contemporaneidades intelectuais e políticas da negritude no Brasil, e da busca destas para colocar em xeque o ideário conservador de nossa intelectualidade hegemônica, que por seu viés classista e racista, acaba por ratificar os padrões de dominação social que nos constituem enquanto eterna nação incompleta (MOURA, 2019).

2 A INTELLIGENTSIA AFRO-BRASILEIRA (1940/1950/1960)

Durante o nosso processo investigativo para formulação de nossa tese¹³¹ em que objetivamos realizar problematização teórica acerca da formulação, constituição e significados do pensamento social negro revolucionário de Clóvis Moura (1925 - 2003) nos vimos como que inseridos em meio a todo um referencial teórico de infinitas potencialidades (re)interpretativas referente a como pode se dar a formação de uma práxis intelectual não usual e não formal em meio ao universo do pensamento social no Brasil.

Nesse sentido, desenvolvemos processo de percepção que acabou por destacar o fato de que nenhum processo

¹³¹ Sob orientação do Professor Doutor Mário Augusto Medeiros da Silva, no Programa de Pós-Graduação de Sociologia da Universidade Estadual de Campinas.

criativo se constituí de maneira autônoma, independente do meio social e cultural que o circula desde os primeiros passos de sua experiência humana.

Não em um sentido de determinismo social, mas sim enquanto resultante da soma de diferentes processos referentes a percepções, confrontações e (re)contextualizações que cotidianamente se fazem presentes em nosso cotidiano e desse modo nos constituem enquanto sujeitos históricos e sociais, potencialmente transformadores de sua própria realidade-mundo.

Em outras palavras, toda forma ou expressão de pensamento social é oriundo de uma coletividade histórica-política-social, de relações sociais que dali se originam e se multiplicam para além de seu escopo original.

Com cada qual se diferenciando pelas especificidades interpretativas e o desenvolvimento de arcabouço teórico próprio a cada autor, o que acaba por especificar, contextualizar a sua práxis intelectual em meio a todo um conjunto de pensamentos que eventualmente podem ser classificados enquanto inerentes a uma mesma representação de pensamento social.

Tal percepção nos fez contextualizar que a originalidade e especificidade da obra de Clóvis Moura, assim como a sua própria constituição enquanto intelectual, podem ser entendidas a partir de todo um processo de interação social e cultural que se desenvolveu em torno de um conjunto de pensamentos negros, entre os anos 1940/1950/1960, que se articulavam e promoviam discussões, debates, seminários e publicações acerca da questão da população negra brasileira.

Processos analíticos, social e historicamente, contextualizados a realidade capitalista periférica do país, que fazia por reproduzir, mesmo em um novo contexto, as relações estruturais de poder excludentes e racistas que demarcavam a não cidadania e, até mesmo, o não reconhecimento da própria noção de humanidade as populações afro-brasileiras.

Essa intelligentsia negra, com as suas diferenças e contradições, quereres e conflitações, acabou por se constituir enquanto um grupo intelectual, teórico e político ativo. Não necessariamente organizado de maneira conjunta ou formal, em suas ações, mas que se fazia debater e articular politicamente com outras representações políticas e sociais entre os meados de 1940 e 1960, ocupando um espaço

referencial de articulação política e intelectual que se encontrava vago desde o fechamento das atividades da Frente Negra Brasileira, após o decreto de 02 de Dezembro de 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, em que todos os partidos e associações políticos foram cassados.

Intelligentsia que poderia ser dividida em duas vertentes:

- ✓ Uma de viés culturalista, psicológica e de integração social. Tendo como representação intelectual principal na pessoa de Abdias Nascimento (1914-2011), advogado, ator e artista plástico fundador do “Teatro Experimental do Negro” (TEN) e que a época tinha como premissa denunciar e combater o racismo brasileiro, valorizando as influências afro para a construção e formação da sociedade brasileira e o pleno reconhecimento da população afro-brasileira enquanto cidadã de fato aos processos institucionais do país. Ao mesmo tempo em que associava o atendimento de suas demandas/reivindicações como forma de incorporação a ordem social vigente ao país, nesse sentido podendo ser situado essa etapa de seu pensamento social enquanto representação de um modelo integracionista das populações afrodescendentes ao modelo hierárquico conservador da sociedade brasileira. Além de Abdias Nascimento, deve ser destacado a pessoa de Guerreiro Ramos (1915 - 1982) pela influência e importância de seu pensamento social, em contextualizar a questão racial enquanto elemento chave para se entender e problematizar nossas mazelas sociais, além da originalidade no desenvolvimento de teoria antirracista com elementos teóricos psicológicos, para abordar os efeitos do racismo ante a população negra no Brasil;
- ✓ Outra de viés antissistêmica, de viés contestatório ao conservadorismo e elitismo brasileiro, revolucionária em seu antirracismo para entendimento e superação das desigualdades sociais do Brasil. Clóvis Moura, sociólogo, historiador, jornalista e poeta, é o principal representante desta vertente de pensamento social, uma forma não dogmática e não tradicional

de marxismo para se buscar compreender a nossa incompletude enquanto sociedade, questionando e problematizando o nosso arcaísmo e conservadorismo social, e principalmente o nosso racismo estrutural. Valorizando o papel coletivo de elemento civilizador e construtor do negro para a sociedade brasileira, não por um viés culturalista "*stricto sensu*", mas sim pelo seu viés político revolucionário, além de valorizar as camadas populares das populações negras enquanto os agentes principais para superação das inequidades sociais brasileiras e de uma práxis antirracista cotidiana, por estas não objetivar reproduzir os padrões de sociabilidade burguesa que em último caso acaba mantendo intacto a estrutura racista e o racismo da sociedade brasileira. Outro autor que acreditamos ser importante destacar nessa vertente de pensamento social, seriam Solano Trindade (1908-1974), poeta, dramaturgo e ator, que a partir de sua atuação enquanto sujeito cultural, desenvolveu conjunto de reflexões e considerações pioneira ao conceito de negritude brasileira, valorizando a importância política e de resistência das manifestações populares (maracatus, sambas, batuques) e religiosas (candomblé) de origem afro ou afro-brasileiras.

Formas de pensamentos sociais e políticas que embora diferentes, contraditórias e, por vezes, conflitantes, não nos impede destacarmos essa forma de inteligência enquanto exemplo da constituição de negritude brasileira, através da valorização dos processos de organização e resistência representados pelos quilombos, das revoltas escravas nas senzalas e cidades, visando desse modo contribuir para o debate, questionamento e superação do racismo no Brasil. Além de estabelecer um vínculo histórico, uma historicidade, entre os processos de resistência desde os tempos coloniais até o período republicano daquela época.

3 OPOSTOS QUE SE AMALGAMAM: REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁXIS INTELECTUAIS E POLÍTICAS DOS PENSAMENTOS SOCIAIS DE ABDIAS NASCIMENTO E CLÓVIS MOURA

Os grupos que constituíam a intelligentsia negra brasileira, embora constituídos por um mesmo objetivo, o de denunciar, combater e superar o racismo no Brasil, acabaram por diferenças ideológicas e conceituais, o que por vezes cada qual exercesse caminhos e opções políticas divergentes, acabando por colocá-los em campos opostos em suas próprias práxis antirracistas e pró negritude.

Por esta perspectiva é que buscamos interpretar e contextualizar as diferenças e conflitações entre os dois principais expoentes da intelligentsia negra do período, que foram Abdias Nascimento e Clóvis Moura.

Sem deixar de levar em consideração as divergências e diferenças pessoais que poderiam existir entre os dois, optamos em destacar esse antagonismo por um viés ideológico e político interno as próprias tensões e características plurais, não institucionalizadas – no sentido de burocratizadas – característica daquele grupo de pensadores.

Um processo de conflitos e confrontações que, entre períodos de convivências mais harmoniosas ou mais turbulentas, podemos situar sua ocorrência intelectual-política desde meados da década de 1940 até a instalação do golpe civil-militar em 31 de março de 1964.

Novo período histórico e político da sociedade brasileira, que obrigou uma reorganização da intelligentsia negra, seja pela constante, sistemática e repressiva vigilância a suas principais lideranças, quanto também pela prisão, tortura e exílio destas¹³².

¹³² Como se exemplifica com o (auto) exílio de Abdias Nascimento, por motivos de perseguição política e eminente prisão; o exílio de Guerreiro Ramos, considerado um dos maiores inimigos do novo regime político instalado ao poder pela sua atuação referencial no ISEB e sua práxis intelectual antirracista; Solano Trindade, perseguição política e ameaças de prisão, por sua práxis cultural-política de negritude e antirracista; Clóvis Moura, perseguição política, perseguição política, ameaças de prisão e tortura, por sua práxis intelectual marxista revolucionária antirracista).

Um fator que embora não devidamente estudado, acreditamos tenha demarcado não “apenas” um aparente período de reflexão a atuação dessa intelligentsia – assim como do próprio movimento negro em geral – tendo em vista que nunca houve uma interrupção nas práxis intelectuais de seus membros, mas sim um período de reordenação teórica e prática em que um “mal maior”, um inimigo em comum obrigou ao estabelecimento de novas relações internas ao grupo.

Novas relações que possam ser exemplificadas nas inflexões que as obras de Abdias Nascimento e Clóvis Moura nos revelam a partir dessa época. Em que se evidencia uma influência mútua, uma percepção de elementos teóricos e políticos que antes considerados contraditórios ou, até mesmo, antagônicos, passaram a ser utilizados como maneira de enriquecer e potencializar a capacidade crítica-analítica de seus principais conjuntos teóricos¹³³.

Além do fator de reação ante a implementação do regime ditatorial civil-militar e o desenvolvimento de seus aparelhos institucionais e ideológicos de controle social, a intelligentsia negra – representada pela relação (dialética) intelectual e política entre as obras de Abdias Nascimento e Clóvis Moura – teve na recepção da obra intelectual política revolucionária de Frantz Fanon (1925-1961) como fator decisivo a esse momento ímpar do pensamento social brasileiro.

Na verdade, a recepção e (re)interpretação da obra fanoniana por pensadores afro-brasileiros já se faz por perceber em final dos anos 1950, sendo notável a sua influência conceitual nas obras de Abdias Nascimento, Clóvis Moura e principalmente Guerreiro Ramos.

Será a leitura e análise dessa obra que impactará tanto Nascimento, quanto Moura em relação as “certezas” e dogmas de seus respectivos conjuntos de pensamentos sociais.

¹³³ Obras que consideramos representar esse momento de inflexão de ambos os autores seriam, “O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista” (2019), “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado” (2016), de autoria por Abdias Nascimento; e “Organizações Negras” (1981), “O negro, de bom escravo a mau cidadão?” (1977), “O preconceito de cor na literatura de cordel. (tentativa de Análise Sociológica) (1976) de autoria por Clóvis Moura.

Com cada qual desenvolvendo processo de inflexão teórico e político que acabaram por nos possibilitar interpretar a influência fanoniana como responsável por:

- ✓ Resignificar o pensamento teórico e político de Abdias Nascimento ante sua concepção original de um culturalismo "*stricto sensu*" necessariamente centrado politicamente em si mesmo, não desenvolvendo interlocuções com representações políticas e intelectuais que fossem contrárias ou divergentes as suas concepções e orientações ideológicas. Assim iniciando o processo de desenvolvimento de uma práxis intelectual não "apenas" antirracista e pró negritude, mas também questionadora e contrária à ordem social capitalista e racista brasileira. O contato e influência com a obra de Fanon em especial o livro "Os condenados da terra" (2006), demarca a inflexão de sua concepção política-intelectual de negritude integracionista ao modelo social e histórico organizacional da sociedade brasileira para um modelo de práxis intelectual antissistêmica e revolucionária pan-africanista, que viria a se lapidar dali em diante e, de certo modo, radicalizar o seu ideário antirracista original;
- ✓ Resignificar o pensamento teórico e político de Clóvis Moura para além de sua matriz teórica marxista materialista histórica e dialética, gerando uma reconsideração referente aos modelos culturalistas e psicológicos para se buscar melhor compreender e problematizar o racismo e o impacto desse nas populações afro-brasileiras. Demarcando o momento em que o seu modelo de interpretação histórico-sociológico, se afasta ainda mais dos dogmatismos marxistas hegemônicos a época, em especial ao relacionados as temáticas de raça e racismo. Assim consideramos que ao iniciar processo de incorporação crítica aos modelos culturalistas e psicológicos ao seu já não usual modelo marxista de investigação e problematização social, Clóvis Moura enriquece o seu arcabouço teórico e político. Com essa influência da obra fanoniana nos seus estudos e teorizações, em especial através do livro "Pele negra, máscaras brancas" (2008), assinala o momento em que sua obra passa a valorizar e ter em perspectiva novas formas

interpretativas - que antes considerava enquanto exemplos representativos de ideário pequeno burguês e elitista, desprovido de elementos revolucionários - e assim buscar entender as características e complexidades do racismo estrutural brasileiro. Em certo sentido o radicalismo e originalidade de sua obra, ganham uma maior ênfase a partir de seu contato com pensamento social e conjunto teórico de Fanon, reafirmando seu objetivo em constituir uma práxis intelectual de negritude marxista revolucionária de viés popular, para assim cada vez mais poder contribuir para o questionamento, tensionamento e a superação da ordem social conservadora e racista da sociedade brasileira.

Um processo de interação e diálogo, que acabou por ressignificar teórica e politicamente as obras de Abdias Nascimento e Clóvis Moura, e fez por constituir novos referenciais intelectuais e políticos a partir dessa nova perspectiva. Autores que não deixavam de evidenciar as suas ainda persistentes diferenças teóricas ou referenciais, mas que passaram a representar a síntese pelo contraditório de ideias ou ideais por vezes conflitantes, mas que não precisam, necessariamente anular o outro para fazer valer a sua perspectiva, o seu ponto de vista.

Por este recorte, destacamos que esse diálogo entre os conjuntos intelectuais de Nascimento e Moura, veio a formular a base teórica e política daquilo que viria a se constituir enquanto os “novos movimentos negros no Brasil dos anos 1970” (ALBERTI & PEREIRA, 2007). Uma influência que desde então se faz sempre presente, embora por diferentes ângulos, perspectivas e entendimentos desde então.

4 FOGO/ÁGUA – ÁGUA/FOGO E UMA FLOR. A SÍNTESE DOS CONTRÁRIOS E A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL DE LÉLIA GONZALES

Assim como os elementos de eterna dialética, como água e fogo/fogo e água, a junção de elementos teóricos e políticos de Nascimento e Moura por amalgama teórico entre as suas respectivas obras, deram origens a novas possibilidades de (re)interpretações históricas, sociais e políticas para os novos intelectuais negros que entre o final dos anos 1960 e o começo

dos anos 1970 procuravam referenciais brasileiras, preferencialmente negros – num sentido de valorizar a produção de discursos articulados e desenvolvidos a partir de experiências literalmente diretas aos cotidianos de seu próprio grupo étnico-social – para buscar a constituição de pensamentos sociais que respondessem as suas inquietações, os seus desejos, as suas “dores do mundo”.

Nesse sentido de fogo e água/água e fogo, enquanto elementos contraditórios não se anularam, mas mutuamente, através da interação de suas diferenças e semelhanças deram origem a novo elemento, que torna fértil solo para nova germinação e florescer de nova primavera.

Faço tal alusão, faço tal simbolismo imagético para contextualizar que desse encontro entre obras e práxis intelectuais díspares, se fez a formulação da base teórica do pensamento social de Lélia Gonzáles.

Que será a representação viva, enquanto o elo de ligação geracional entre Abdias Nascimento e Clóvis Moura e a intelligentsia negra das décadas de 1940/1950/1960, com a nova geração dos anos 1970.

Ou seja, trabalhamos com a perspectiva de que Lélia Gonzáles é o elemento teórico que personificou as potencialidades que o uso conjunto dos referenciais intelectuais e políticos de Nascimento e Moura poderiam trazer ao universo do pensamento social brasileiro em geral, mas principalmente entre a juventude negra que buscava se constituir enquanto força política organizada e articulada.

Gonzáles foi a flor que se fez germinar desse processo e se fez espalhar pelos campos potenciais de constituição intelectual e política da juventude negra, que com o tempo se constituíram em novos referenciais pensantes em suas práxis de negritude, antirracistas, antiditatoriais e revolucionárias. Assim dando origem a um novo modelo de negritude no Brasil, enquanto representação de um elemento político revolucionário, antissistêmico e pan-africanista.

Mas que fique evidente, a influência da obra de ambos os autores para a concepção e elaboração do próprio pensamento social de Lélia Gonzáles (1935-1994) não significa a diminuição ou desmerecimento de sua própria obra.

Pois ela constituiu por caminhos próprios trajetória intelectual e política das mais importantes, seguramente constituindo perspectivas teóricas das mais singulares dentre

os intelectuais brasileiros. Ao mesmo tempo em que demonstrava maestria no uso referencial dos pensamentos sociais de Nascimento e Moura, fazia por dar forma a um tipo de pensamento social que ainda não se havia feito notar em meio aos conjuntos intelectuais de então, tanto no Brasil, quanto no exterior.

Lélia Gonzáles, baseando-se no uso dos referenciais intelectuais e políticos de Clóvis Moura apresenta a estrutura de seu pensamento social de viés “negro feminista culturalista marxista revolucionário de gênero pan-africanista”. Tendo como um de seus principais elementos teórico-práticos os valores e saberes ancestrais de sua linhagem matrilinear negra e de trabalhadoras, além do uso referencial dos elementos religiosos do candomblé, enquanto expressões, manifestações ideológicas de resistências culturais, sociais e ideológicas antissitêmicas, antimachista e antirracistas.

Um conjunto teórico totalmente inovador, que abalou os alicerces dos dogmas não só do pensamento intelectual institucional/acadêmico, mas mesmo da parcela do pensamento social negro que acabava por reproduzir os mecanismos de sociabilidades machistas da sociedade que combatia.

A obra de Gonzáles (2018) propunha de maneira inovadora a questão do feminismo ter uma origem e desenvolvimento de um conjunto de resistências de práxis já desenvolvidas pelas mulheres negras no Brasil, que já trabalhavam “fora do lar” e tinham que sustentar lares – desde o seu próprio núcleo familiar, de agregados num sistema de vida comunitária, ou das famílias dos senhores/senhoras de escravos na época social escravocrata – sem necessariamente a presença constante de um marido/companheiro devido aos impedimentos das mais variáveis, típicos de uma sociedade escravagista e posteriormente republicana, em que os vínculos de uma família tradicional burguesa de estruturação, mesmo que mínima ou utópica, social e econômica continuaram a não fazer parte do horizonte da maioria da população negra no país.

[...] sobretudo a mulher negra anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e

corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmitemos a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mas sobretudo porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel – apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder. (GONZALES, 2018, p. 51).

Uma realidade que era ignorada em sua existência, e também em suas valorações e potencialidades socialmente transformadoras, quando não revolucionárias.

Além de representar uma inserção pioneira desta perspectiva de pensamento social em meio ao universo acadêmico no Brasil, ao se tornar docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - em meados da década de 1970 ao assumir cadeira no Departamento de Letras e Artes, até o seu falecimento enquanto ocupava o cargo de chefe do Departamento de Sociologia e Política – em meio a dificuldades e resistências perante a não aceitação de suas teorizações e de sua condição de intelectual, por sua tripla condição de mulher negra/de origem popular/candomblecista em um espaço – em geral, e não apenas em específico - de produção intelectual que tradicionalmente sempre se mostrou refratário, quando não abertamente hostil e contrário ante a produção de pensamentos sociais de teorias antirracistas, de discussão e valorização de negritudes e práxis políticas/culturais e sociais negras que fossem redigidas em primeira pessoa pelos sujeitos sociais pertencentes ao próprio grupo problematizado/analizado.

Por uma suposta não isenção em relação ao “objeto” estudado, como se ciência – em especial as humanas – fossem neutras por si só. Não se levando em consideração que se essa premissa fosse verdadeira, o mesmo deveria, segundo a lógica aplicada, ser implementada ante todos os autores e autoras que se filiam as produções de estudos e teorias relacionadas aos denominados estudos racialistas ou estudos afro-brasileiros, pois se o negro não possui condições de ser socialmente isento /neutro cientificamente por se fazer presente enquanto sujeito histórico e social presente as

temáticas estudadas, o mesmo deveria valer, numa perspectiva dialética, aos pensadores/investigadores que historicamente (racial ou socialmente) se fazem filiar ao grupo construtor, protetor, reproduzidor e beneficiário do racismo no Brasil¹³⁴.

Uma autora que fez com sua obra fosse inserida ao contexto internacional da intelectualidade pan-africanista, através da constância da circulação da mesma pelos centros de pesquisa e universitários de África, Américas e Europa e pelo seu diálogo com a filósofa e militante política revolucionária afro-feminista Angela Davis, estabelecendo uma relação de mútua influência e respeito com fatos e consequências que se fazem sentir até entre as produções contemporâneas afro-feministas e antirracistas dos dois lados do atlântico:

Eu não acho que devo ser a referência principal. As que estão lutando por justiça nos Estados Unidos deveriam saber o nome das feministas negras no Brasil. Falo tanto da Lélia porque o trabalho dela aborda o feminismo anticapitalista e antirracista. E ela enfatiza a conexão com as pessoas indígenas. Isso confronta a gente nos Estados Unidos. (DAVIS, 2019, s.p.).

Uma radicalização ao próprio conceito de pan-africanismo, em mais um dos inesperados caminhos que a diáspora africana fez por constituir em seus processos de resistências e sobrevivências, que aponta a importância do pensamento social de Lélia Gonzáles para a continuidade dessa trilha que parece não ter fim em suas potencialidades criativas.

Da dialética de contrates e conflitações entre díspares, se constituiu uma forma de pensamento social brasileiro,

¹³⁴ Mesmo com o avanço da produção intelectual por sujeitos históricos negros na academia brasileira nas últimas décadas e da implementação da política de cotas para acesso universitário, que têm como uma de suas premissas a pluralização e democratização do espaço intelectual superior de produção de saberes, devemos salientar que essa realidade vivenciada por Gonzáles, assim como por Abdias Nascimento ao fundar o “Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros” em 1981 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ainda ocorre, sistematicamente, até a nossa contemporaneidade.

totalmente original em suas premissas teóricas e políticas e que carrega em si, o que de melhor se fez produzir na intelligentsia afro-brasileira desde final dos anos 1940, representado pelas obras dos Exús Abdias Nascimento e Clóvis Moura, que viram o potencial revolucionário de suas práxis intelectuais sendo refinados por uma Oxúm Lélia Gonzales senhora dos saberes e mistérios, até então, não desvendados que influenciam e se fazem presentes nas ações cotidianas dos novos intelectuais e pensadorxs negrxs, dos movimentos sociais/políticos e culturais negros que continuam a alargar e aumentar a trilha da eterna diáspora africana em míticas terras de democracia racial¹³⁵.

Afinal de contas, desafi(n)ar o coro dos contentes é preciso!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO MODERNO AO CONTEMPORÂNEO, A TRÍADE INTELCTUAL AFRO-BRASILEIRA E A (RES)SIGNIFICAÇÃO DOS PENSAMENTOS SOCIAIS NEGROS

A discussão aqui proposta teve como intuito demonstrar a influência dos pensamentos teóricos e políticos de Abdias Nascimento, Clóvis Moura e Lélia Gonzáles, para a formulação e desenvolvimento dos denominados novos movimentos negros.

Para isso demonstrando que os pensamentos sociais de Nascimento e Moura não foram constituídos e não se fizeram valer por fatores isolados, mas sim enquanto consequências de ações e reações de perspectivas que foram historicamente sendo constituídas enquanto processos de resistências sociais e culturais dxs sujeitxs sociais e históricxs negrxs, conscientes de sua condição de potenciais transformadores de sua realidade histórica.

A importância da intelligentsia negra das décadas de 1940/1955/1960 e suas relações internas nem sempre

¹³⁵ A referência ao panteão mitológico do candomblé não se faz de maneira aleatória, mas sim enquanto maneira de se fazer relacionar a obra dos autores aqui investigados a expressão religiosa que faz parte de suas elaborações intelectuais e políticas, além de – assim acreditamos – podermos apresentar um perfil fidedigno as características pessoais e de suas respectivas obras.

harmoniosas, mas em perspectiva para denunciar, combater e tensionar a estrutura racista da sociedade brasileira, ocupando um espaço político e intelectual que se fazia vago e o quanto esse processo se fez fundamental para a consolidação e cristalização dos dois principais referenciais do pensamento social negro no Brasil.

O quanto as práxis intelectuais de Abdias Nascimento e Clóvis Moura tiveram que estabelecer diálogo e reflexões entre si, para sobrevivência não individual de cada obra, mas de todo arcabouço de conhecimentos, saberes e potências representado pelos grupos que constituíam a intelligentsia negra, em que se encontravam inseridos. E como tal situação de sobrevivência ante a um inimigo comum acabou por representar novas etapas e características de seus respectivos pensamentos, representando uma sofisticação e refinamento teórico que teve resultados além do previsto.

Desde a recepção da obra de Fanon e o (re)trabalhar conceitual de que a percepção e a incorporação de elementos outros a seu processo investigativo não desqualifica as suas considerações e nem desmerece a sua práxis intelectual, além de potencializar novos caminhos investigativos e políticos, não só para aquela geração, mas principalmente para as gerações futuras.

Uma realidade que se mostrou concreta, plausível com a constituição do pensamento de social e político de Lélia Gonzáles, que a partir de seu ofício intelectual (re)trabalhando de acordo com as suas próprias percepções os referenciais e métodos intelectuais e políticos de Nascimento e Moura, para assim se constituir senhora de sua própria obra referencial e transformadora, elo entre a antiga e nova geração, se tornando elemento teórico tão influente quanto os seus mestres de antíteses.

Nos revelando a consolidação dos referenciais teóricos e políticos de Abdias Nascimento e Clóvis Moura, mas ao mesmo tempo desenvolvendo o próprio processo de concepção, desenvolvimento, lapidação e plenitude de sua obra. O que nos faz problematizar sua obra e redimensioná-la, desde pelo menos, os anos 2000 num mesmo patamar de influência e significância.

O que nos leva a contextualizar nossa premissa de que embora Nascimento e Moura, sejam as referências chaves para se buscar compreender como se deu e se fez desenvolver os

processos intelectuais e políticos da população afro-brasileira a partir da segunda metade do século XX, inaugurando a fase moderna do movimento negro no Brasil, quando se aborda as complexidades e sutilezas que as novas demandas negras – interseccionalidades, sexualidades, juventude feminista, afro religiosidades - se fazem ouvir e serem percebidas em suas premissas, o conjunto do pensamento de Lélia Gonzáles se faz mais atual que nunca.

Pois ao mesmo tempo em que continua sendo uma ponte entre os saberes da intelligentsia negra no Brasil antes do golpe civil militar de 1964 e, conseqüentemente, das mudanças em relação as novas dinâmicas internas que esse fato histórico representou para esse grupo de intelectuais, alterando os processos de articulação interna referente as concepções e práxis intelectuais-políticas do mesmo, com as gerações posteriores de intelectuais e militantes negros. Também se faz enquanto o conjunto teórico político sem o qual não se pode buscar mensurar as novas experiências políticas, com suas potências transformadoras de realidades, que as juventudes negras em suas mais diferentes formas e coletivos realizam em nossa contemporaneidade.

Para que não haja dúvidas, em outras palavras, o pensamento social e político de Lélia Gonzáles é elemento tão fundamental para se buscar compreender as complexidades e potencialidades do pensamento social negro contemporâneo, quanto as expressões intelectuais de Abdias Nascimento ou de Clóvis Moura. Ambos, continuam sendo os autores fundamentais referentes a modernidade intelectual e política negra no Brasil, mas para se abordar e problematizar essas mesmas perspectivas em nossa contemporaneidade, a partir dos anos 2000 com o “surgimento” de novas formas de se expressar e reivindicar as negritudes em nossa sociedade, a inserção do pensamento de Gonzáles se revela fundamental.

Não sendo equivocado, assim pensamos, que o processo de interação entre os três autores desenvolvida a partir dos anos 1970, veio se desenvolvendo ao longo dos anos, se aprimorando cada vez mais, gerando novas possibilidades de práxis políticas e intelectuais negras, que culminou na constituição de uma tríade referencial em que as especificidades e originalidades de cada autor, contribuem para a constante renovação dos ideais de negritude, antirracistas, feministas e revolucionários, para a superação e erradicação de

nosso arcaísmo e conservadorismo social, de nosso racismo estrutural.

Sabemos que não serão penas estudos, livros e pesquisas sem uma práxis política que irão produzir essa modificação desalentadora no pensamento do brasileiro preconceituoso e racista.

Contudo, de qualquer modo, esses trabalhos ajudarão a forma uma prática social capaz de romper a segregação invisível mas operante em que vive a população negra no Brasil. (MOURA, 2019, p. 36)

Uma roda, um círculo contínuo de trocas de saberes e sapiências, que se mesclam, (re)moldam e se (re)fazem (re)inventadas pelas novas gerações afro-brasileiras, enquanto referenciais teóricos e metodológicos na busca destas em não se deixar matar, em não se deixar anular ou ser ignorada em suas negritudes e direitos cidadãos.

Não se pode buscar a construção de uma sociedade realmente justa e democrática, sem se levar em consideração a superação do racismo, machismo e diferenças sociais e a problematização e possível superação destas inequidades não as dará sem o reconhecimento e a valorização das obras revolucionárias de Abdias Nascimento, Clóvis Moura e Lélia Gonzáles!

Que essa gira intelectual nunca pare...
Salve a tríade!

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

DAVIS, Angela. "Temos que aprender com o Brasil", diz Angela Davis sobre feminismo negro. Claudia, 2019. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/cultura/angela-davis-brasil/> Acesso em: 08 nov. 2019.

FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALES, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. Lélia Gonzáles em primeira pessoa... *Diáspora Africana*: Editora Filhos da África, 2018.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Palavras negras).

MOURA, Clóvis. *Organizações Negras*. In: SINGER, Paul; BRANT, Vinícius Caldeira (Org.). *São Paulo: o povo em movimento*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda; CEBRAP, 1981(a). p. 143- 175.

MOURA, Clóvis. *O Negro, de bom escravo a mau cidadão?* Rio de Janeiro: Conquista, 1977. (Temas brasileiros, v. 21).

MOURA, Clóvis. *O preconceito de cor na literatura de cordel*. (Tentativa de Análise Sociológica). São Paulo: Editora Resenha Universitária, 1976. 87 p.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

COLONIALIDAD Y TERRORISMO: LIBIA 1986

Cristina Margarita Mogollon Rendon

1 INTRODUÇÃO

Libia, país ubicado al norte del África para 1986 era liderada por un militar beduino que había tomado el poder desde 1969 mediante una rebelión militar que derroca la monarquía establecida por la Organización de las Naciones Unidas desde 1953 y establece un gobierno nacionalista y antiimperialista. Mu'ammar al-Ghadafi es el líder de la revolución, de profundas convicciones musulmanas, y admirador del líder socialista y pan-arabista, Gamal Abdel Nasser de Egipto.

En el periodo transitado desde su llegada hasta 1986 se habían impulsado varios cambios importantes. Algunos de ellos son, por ejemplo, la expulsión de las bases militares de Estados Unidos e Inglaterra que se encontraban establecidas en territorio libio, el proceso de arabización que se emprende en el país, la fuerte inversión para establecer salud y educación gratuitas, o el gran proceso de industrialización que se efectúa a nivel nacional. En 1977 el nombre del país cambia la "Gran Yamahiriya Árabe Libia Popular y socialista", como parte de los cambios que se ejecutan dentro de lo que se denominó la "Revolución Verde".

En torno al petróleo se llevaron a cabo cambios importantes. Uno de ellos fue la nacionalización de las empresas que explotaban petróleo libio, (PALAZUELOS, 2011, p.139), convirtiéndose en una fuente de malestar para Estados Unidos, en tanto afectaba sus intereses económicos. En la misma línea, se reconoce al liderazgo del Coronel al-Qadhafi como el impulsor clave para la subida de precios del barril de crudo, lo que llevó a que este incrementara en 1971 de 1,80 a 3,30 dólares, y en 1973, luego de la guerra del Yom kippur, hasta 11,6 dólares (PALAZUELOS, 2011, p. 139).

A inicios de los 80s Al-Qhadafi presentaba su propuesta política en el Libro Verde, donde realiza una crítica a la forma de organización que en occidente se llama "democracia liberal", al tiempo que propone una forma de democracia directa, que

sobrepasa la rigidez con la que se reproducen en Latinoamérica las formas organizativas liberales, a pesar de sus evidentes rasgos de crisis.

La decisión del nuevo gobierno en torno al petróleo de retomar los ingresos que pertenecían a los libios, lo que hizo que Libia fuera “el primer país en vías de desarrollo en asegurar una participación mayoritaria en los ingresos de su producción de petróleo” (BBC, marzo 2011) y su influencia en la región¹³⁶, la liberación del territorio del control de las potencias capitalistas, así como su apoyo a luchas de independencia y anti-dictatoriales, le convirtió en un líder incomodo para Estados Unidos, que en 1986 estaba formalmente¹³⁷ dirigido por Ronald Reagan.

Es en este contexto que Estados Unidos ubica a Libia desde 1979 en la lista del Departamento de Estado de Estados Unidos de países sospechosos de apoyar el terrorismo, desde 1981 cierra su embajada y prohíbe viajes a al país norafricano, y en 1982 impide importaciones de petróleo libio y la exportación de sus productos a Libia.

2 EL BOMBARDEO Y EL DISCURSO DE TERRORISMO

La madrugada del 15 de abril de 1986 Libia es bombardeada por aviones de Estados Unidos. Los ataques efectuados por aviones de combate impactan en las ciudades de Trípoli y Bengazí, y dejan un saldo de muertos de aproximadamente 100 personas, según cifras libias, entre los que se encuentran militares y civiles.

Sobresale que entre los objetivos del ataque se encontrara la residencia del coronel al-Qadhafi, también sede del alto mando de las Fuerzas Aéreas libias, que tuvo como resultado el fallecimiento de una hija adoptiva del gobernante, y que varios miembros de su familia resultaran heridos.

La agresión estadounidense contra un país soberano fue justificada por Reagan, afirmando que respondía al atentado terrorista ocurrido contra una discoteca en Berlín unos días

¹³⁶ Que replicaron otros países, lo que inició el “boom petrolero árabe de la década de 1970” (ASSER, 2011)

¹³⁷ Se plantea que este liderazgo es solo formal, si se parte de la existencia de un Estado “profundo”, es decir, de grupos de poder económico que encaminan las decisiones de los gobernantes.

atrás, del que inculpa sin pruebas fehacientes al gobernante libio, y en la misma línea discursiva, señala que al-Qadhafi ya ha planeado “nuevos ataques terroristas contra intereses norteamericanos en Europa, África, Oriente Próximo y Latinoamérica” (BASTERRA, 1986), asegurando incluso que parte de sus objetivos terroristas eran líneas aéreas estadounidenses (BASTERRA, 1986). Es en esta narrativa que el portavoz Reagan, Larry Speakes, define a este ataque como “acciones limitadas de autodefensa de nuestras fuerzas” (BASTERRA, 1986).

Para comprender esta narrativa primero es necesario señalar que el discurso sobre terrorismo se desarrolla con especial énfasis por el Departamento de Estado de Estados Unidos durante la década de los ochentas. Así, el 3 de abril de 1984 Ronald Reagan suscribe el documento secreto National Security Decision Directive 138, o NSDD-138, en el que se introduce la posibilidad del uso de la violencia militar para luchar contra el terrorismo (HANNI, 2016, p. 100), lo que antes había sido descartado, y ese mismo año, su secretario de Estado, George Shultz, plantea en reunión plenaria de la Comisión Trienal la necesidad de acciones “preventivas o anticipadas” para combatir el terrorismo, apuntando a países como Libia, Siria, Irán y Corea del Norte como potenciales patrocinadores que incrementan la amenaza, lo que hace necesario lo que llama “una defensa activa contra el terrorismo” (HANNI, 2016, p. 100).

Como afirma Hänni, la noción de terrorismo se convierte en el gobierno de Reagan en “un nuevo paradigma generador de apoyo público para intervenciones militares” (HANNI, 2016, p. 101), el cual toma luego la forma de estrategia, bajo el nombre de Excuse.

Excuse es una estrategia de manipulación social que tiene como fin lograr apoyo a sus ataques militares propuesta por Walter Raymond y su equipo en julio de 1985 (HANNI, 2016, p. 102). Su autor es especialista en propaganda y desinformación de la CIA y para ese entonces trabaja como Asistente Especial de Reagan y como Director de Comunicación Internacional del Consejo de Seguridad Nacional (HANNI, 2016, p. 102).

Además, la estrategia Excuse concibe que cierto “terrorismo” es útil a los intereses de la seguridad nacional pues tiene la capacidad de provocar una respuesta deseada, contundente, con la capacidad de acallar cualquier oposición a

un ataque militar “rápido” y “firme” (HANNI, 2016, p. 102). Algunas de los beneficios de la aplicación de Excuse que se reconoce en el documento son que las respuestas al ataque terrorista pueden ser rápidas y planificadas, pero también su capacidad de establecer vínculos entre actores y hechos terroristas sin mayor esfuerzo, pues como se afirma en el documento “no es necesario pensar previamente una relación directa entre el objetivo y el incidente” (HANNI, 2016, p. 102).

Sobresale que el documento NSDD-138, donde se encuentra la estrategia Excuse se ubica en la carpeta que corresponde a la información sobre Libia de julio de 1985, en los archivos¹³⁸ del presidente Ronald Reagan (HANNI, 2016, p. 102), lo que muestra la existencia de algún tipo de relación entre esta estrategia y Libia, la misma que parece encontrar cabida al reconocer que la acusación de terrorismo que se imputa contra el gobierno norafricano sin pruebas fehacientes es el preámbulo y la excusa que sirve para el ataque militar estadounidense que sufre Libia el 15 de abril de 1986, alegando que está luchando contra el terrorismo.

De lo expuesto, parece evidente que considerar que es posible que el gobierno de Reagan haya usado el terrorismo y posteriormente haya acusado a otros Estados y actores de ejecutarlo como preámbulo para justificar un ataque militar, como ocurrió en el caso de Libia en 1986, no es insólito ni excesivo, sino coherente con el documento secreto de seguridad firmado por el entonces presidente estadounidense, donde se encuentra la estrategia Excuse, la cual además es propuesta por uno de los miembros cercanos de su gobierno.

3 COLONIALIDAD Y EL BOMBARDEO

Se entiende como colonialidad a la continuación de las relaciones jerarquizadas de poder que se construye en el proceso colonial, que permanecen vigentes después de las independencias legales de la colonia, relaciones en las que el norte mantiene su poder económico, político, bélico, mientras que el sur, con sus pueblos, sus culturas, sus recursos naturales, continúa subordinado a los intereses del norte (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007).

¹³⁸ Están en la librería de Ronald Reagan.

Pero esta relación desigual no ocurre solo en lo material, sino también en lo simbólico, en la forma de comprender el mundo, donde se estableció por la fuerza en la experiencia colonial una jerarquización de la población y de sus características étnicas y culturales, en que se ubica a lo blanco/occidental como el parámetro de lo humano, y el patrón a partir del cual se evalúa el resto de pueblos y sus características culturales particulares.

En este plano de lo subjetivo, esta dominación toma el nombre de colonialidad del ser, la misma que parte del reconocimiento de las nuevas identidades como el resultado de las relaciones de poder que se establecieron, las cuales tienen como característica la valoración de los sujetos a partir del imaginario blanco-occidental.

Desde esta perspectiva, a las personas “blancas/occidentales” se les atribuye una superioridad natural en tanto portadores de características como “racionalidad”, “humanidad” “civilización”, rasgos que además se asocian al discurso de la modernidad/racionalidad (QUIJANO, 2007). Por otro lado, los demás grupos humanos, etnias y culturas que pueden definirse como los “no-blancos/occidentales” son valorados a partir del patrón blanco-occidental que se impone, y con el cual se contrasta, estableciendo calificativos como “bárbaros”, “irracionales”, “no-humanos”, términos con los cuales se alude a un peldaño inferior dentro del valor de lo humano. En palabras de Maldonado-Torres, se construye un imaginario globalizado en el cual “en términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.132).

Las nuevas identidades de la colonialidad, que van configurando relaciones de dominación bajo supremacía blanca/europea (QUIJANO, 2007, p. 94), contienen imaginarios racializados que guardan armonía con las estructuras de poder material desde el periodo colonial, donde los no-blancos y las culturas que encarnan, ocupan posiciones jerárquicas y de poder inferiores.

Un tratamiento del ataque militar que lidera Ronald Reagan contra Libia el 15 de abril de 1986 permite reconocer a la colonialidad desde varias perspectivas. En primer lugar, el bombardeo estadounidense contra Libia puede ser visto como una acción más de colonialidad dentro de la dinámica histórica

presente en el espacio internacional, en la cual se evidencia que son los países del norte quienes imponen su poderío militar por sobre los pueblos-Estados del sur.

Además, se identifica a la colonialidad en la acusación de terrorismo de Reagan al gobernante al-Qhadafi para legitimar un bombardeo injustificable contra Libia, en tanto parece revelar un intento de asesinato del líder libio que apunta al retorno de las relaciones de inequidad de las que era beneficiario Estados Unidos antes de la llegada de al-Qhadafi al poder, como fueron el uso que daban al territorio libio para el control geopolítico regional con una base militar, o la explotación petrolera en términos más convenientes a sus corporaciones transnacionales.

Asimismo, tomando en cuenta que la colonialidad es un “discurso y práctica que simultáneamente predica la inferioridad natural de sujetos (...) [y] marca a ciertos sujetos como dispensables” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 135), la acción sanguinaria de bombardear al gobernante de Libia por parte de otro Estado parece estar asentada sobre la comprensión de la colonialidad del ser, a partir de la cual se despoja al sujeto atacado de su humanidad, y se lo percibe como un objetivo militar, como ocurre con el ataque militar contra al-Qhadafi, acción que busca ser legitimada a partir del discurso de terrorismo que se le ha imputado, el cual ahora es el encargado de convertirlo en desechable.

En la misma línea, se reconoce a la colonialidad en la estrategia Excuse desarrollada por Estados Unidos para la mantención de las mismas relaciones de poder con Estados menos poderosos como Libia, donde además parece evidente que sus creadores parten de la comprensión de la ventaja de poder que la colonialidad otorga al discurso de Reagan sobre el de al-Qhadafi, que atraviesa la opinión pública a nivel internacional, razón por la cual la estrategia Excuse parte de la credibilidad del propio discurso y de la ausencia de esta credibilidad de la voz de su contraparte libia, a quienes iban a imputar la acción terrorista, mintiendo.

En la misma perspectiva, en torno a los elementos presentes en el ataque estadounidense contra Libia, es importante señalar que cuando Reagan acusa de terrorismo al gobernante libio, que es árabe, africano, dicha imputación se asienta sobre representaciones previas de la colonialidad en

torno a la identidad de los actores que están subyacentes a los discursos y que vale la pena reconocer.

En primer lugar, Ronald Reagan habla desde un imaginario de la colonialidad que le es favorable: su rasgos étnicos y su cultura están asociados a "civilización", "razón", 'humanidad', lo que se contrasta con el otro lado, donde se encuentra el líder libio Muammar Al-Qadhafi, cuyo fenotipo y cultura ha sido asociado a "barbarie", a una "humanidad inferior", rasgos que parecen ser "ratificados" por las imputaciones de terrorismo que se alegan en su contra.

Esta es la razón por la cual es posible reconocer que en este escenario de confrontación entre Estados Unidos y Libia, la colonialidad del ser otorga una ventaja de credibilidad a Reagan y su discurso sobre terrorismo, mientras ubica en condición de doble desventaja a Libia y su líder Muammar al-Qadhafi, en tanto carga sobre sí una identidad geocultural primaria que no le es beneficiosa, que es parte del imaginario global sobre lo árabe y lo africano, sobre la que se le impone un nuevo peso: una acusación de terrorismo por parte de un actor blanco/occidental.

Entonces, cuando se acusa de terrorismo a Muammar al-Qadhafi, su resultado es la activación de los imaginarios de raíz colonial sobre lo no-blanco/occidental, lo que contribuye al despliegue de respuestas sociales como el apoyo a la eliminación del sujeto racializado. Así, dada la racialización de la población árabe y del gobernante libio, la sospecha como punto de partida para el sujeto racializado desde el imaginario de la colonialidad es un elemento que juega a favor de la construcción de la acusación de terrorismo, y contra la imagen de al-Qadhafi, estableciendo un escenario inicial desfavorable a su credibilidad, que se desmorona fácilmente al ser enfrentado con las acusaciones de terrorismo. Esto además se asocia con los apoyos que daba a varios países para su liberación colonial y antidictatorial, y otros actores antiimperialistas.

En este sentido, sobresale que el discurso de terrorismo puede ser reconocido como parte de la dinámica más sanguinaria de la colonialidad, si se toma en cuenta que este sirvió para justificar el bombardeo estadounidense sobre Libia, por lo que calza dentro de lo que Maldonado-Torres califica como "actitud imperial", la misma que "promueve una actitud fundamentalmente genocida con respecto a sujetos

colonizados y racializados. Ella se encarga de identificar a sujetos coloniales y racializados como dispensables” (2007, p. 136).

Desde esta lógica, se tiene que la agresión militar que lleva a cabo Estados Unidos contra Libia, en la cual se bombardea la residencia del gobernante en clara intención de asesinarlo, parece ser una expresión clara de la “actitud imperial” de Reagan contra el país norafricano, en el que sobresale el menosprecio por la vida del gobernante libio y su familia, postura que obtiene fundamento racional bajo la imputación de “terrorismo” que se coloca sobre el líder libio.

En esta misma comprensión, se puede afirmar que la estrategia Excuse y el discurso de terrorismo usado por Reagan contra al-Qhadafi, que sirvió para “movilizar, expandir y poner en función el imaginario racial moderno, para neutralizar las percibidas amenazas o aniquilarlas” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 140), también está inscrita dentro de la lógica de la colonialidad, en tanto sirvió para activar los imaginarios racistas que ratificaban la noción de exterminio de al-Qhadafi, pero que al mismo tiempo imponían una narrativa de los hechos que obviaba y escondía los intereses que en realidad movilizaron el ataque militar contra Libia, los cuales están más ligados a recuperar los beneficios que Estados Unidos habían perdido en territorio libio desde la llegada de al-Qhadafi al poder, y que probablemente habían definido recuperar a partir del bombardeo contra Libia y el asesinato de su líder.

En este sentido, las dinámicas de explotación de los recursos naturales libios a precios irrisorios para satisfacer sus intereses económicos, que habían sido las lógicas de relacionamiento entre Estados Unidos y Libia también pueden ser reconocidas como otra forma de colonialidad.

Es necesario recordar que el discurso sobre terrorismo se asienta sobre una clasificación previa de los sujetos a partir de la colonialidad, la cual impone sobre el sujeto racializado una mirada de sospecha, pues es parte constitutiva de la jerarquización que se impone desde el periodo colonial, en el cual se impone “un orden de cosas que coloca a la gente de color bajo la observación asesina y violadora de un ego vigilante” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 138). Esta forma de mirar al sujeto no-blanco, racializado, puede reconocerse en la postura que Ronald Reagan asume en torno a Libia y a su líder, aprovechando dicha clasificación de los sujetos y los pueblos

para ubicarlo en una lista que serándolo en la lista de Estados con posible apoyo al terrorismo, y su posterior acusación del ataque terrorista en Berlín con el que justifica su bombardeo.

Además, el desprecio de este “ego vigilante” de Reagan que pocos días antes del bombardeo aparece explícito cuando llama al gobernante libio “perro loco de Oriente Medio”, evidenciando la colonialidad como forma normalizadora de las posiciones jerarquizadas y de abuso contra el sujeto racializado, que es la que permitió que afirmaciones tan deplorables no reciban el repudio público mundial, en tanto son relaciones de abuso normalizadas, pero también como comprensión ridiculizante que prepara el imaginario colectivo para la vulneración de Libia y del gobernante libio.

Desde la misma lógica, retumban las palabras de Maldonado-Torres cuando afirma que “el racismo se trata, pues, fundamentalmente, de mantener un orden regido por una naturalización de la no-ética de la guerra, la conquista y la colonización” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 140), en tanto evidencia que la colonialidad se presenta también como poder bélico que logra imponer sus intereses usando la agresión militar, la misma que normaliza, los cuales se ejecutan con la intención de alcanzar determinados objetivos.

Desde esta perspectiva, se tiene además que la colonialidad del ser subyacente tras el ataque de Estados Unidos contra Libia y/o al-Qadhafi, fue útil para el uso del discurso de terrorismo, el cual parece encaminarse para mantener las mismas relaciones de poder global, y tiende a fortalecerlas, en tanto ratifica y normaliza la comprensión de las identidades de la colonialidad así como las dinámicas de relacionamiento y explotación vigentes.

4 CONCLUSIONES

Del recorrido realizado es posible sacar una serie de conclusiones que modifican la visión que generalmente se tiene del bombardeo estadounidense contra Libia, lo que permite superar la reproducción de la narrativa de la colonialidad del poder sobre los hechos.

En primer lugar se tiene que el bombardeo contra Libia parece estar inscrito dentro de la estrategia Excuse, la cual consiste en provocar un ataque terrorista para luego inculpar al objetivo al que se quiere atacar militarmente, para alcanzar

determinados fines. Al parecer esto ocurrió con Libia, país al que se le atribuyó un ataque terrorista contra Berlín unos pocos días antes de atacarla militarmente, alegando luchar contra el terrorismo. Una aproximación al plan que propone Excuse, así como a los intereses económicos que Estados Unidos tenía en Libia y el estorbo que el gobierno de al-Qhadafi significaba para estos, permite reconocer la probable utilización de la estrategia Excuse contra el gobierno libio. En este sentido sobresale que en la actualidad, los documentos sobre dicha estrategia se encuentren en la carpeta que corresponde a este país norafricano.

En segundo lugar, es posible reconocer en el ataque estadounidense contra Libia varios componentes de la colonialidad. Así, el racismo que se moviliza contra el líder libio a partir de la acusación de terrorismo sin pruebas fehacientes, la vulneración discursiva y militar contra Libia, el establecimiento de una narrativa sobre los hechos, conveniente a Estados Unidos y en clara desventaja de Libia, son algunos de los rasgos que marcan el nefasto episodio ataque estadounidense que dejó 100 muertos, entre las cuales se encontraba una hija adoptiva del líder.

Además, se tiene que la colonialidad se encuentra inscrita en dinámicas de relacionamiento tanto en el plano de lo cotidiano como en las relaciones internacionales, pero también en los imaginarios de la población global, estableciendo parámetros de comprensión y formas de mirar a los pueblos y los sujetos, a partir de la clasificación identitaria desarrollada en el periodo colonial.

Finalmente, la presencia de la colonialidad, así como el uso que la estrategia Excuse, que movilizó a su favor los imaginarios que daban credibilidad a Reagan para hacer acusaciones falsas contra al-Qhadafi aprovechando la credibilidad que estos le otorgaban, alerta sobre la necesidad de realizar esfuerzos permanentes para superarla, pues como es palpable en el caso del bombardeo a Libia del 15 de abril de 1986, esta puede ser manipulada en función de intereses mesquinos y neocoloniales, y ser movilizada para legitimar el asesinato de quienes estorban a su consecución.

En este sentido, se puede afirmar que la colonialidad además contiene imaginarios potencialmente genocidas hacia la figura del no-blanco, lo cual alerta sobre la necesidad de liberar de estos a nuestros pueblos para la consecución de

procesos latinoamericanos que valoren su propia diversidad y riqueza cultural y étnica.

Finalmente, el trabajo realizado evidencia que la narrativa hegemónica sobre el bombardeo contra Libia es sesgada, pasa por alto los verdaderos intereses que lo animaron, y está cargada de un componente de la colonialidad que conviene superar, pues pone la trampa de reproducir discursos contruidos para defender intereses foraneos y legitimar ataques violentos contra actores que buscan relaciones justas entre los pueblos.

REFERÊNCIAS

ASSER, Martin. Las múltiples caras de Gadafi. BBC, 26 de marzo 2011. Disponible en: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/03/110326_libia_gadafi_caras_en Acceso el 10 de octubre 2019

BASTERRA, Francisco. Los aviones partieron del Reino Unido de la VI Flota. El País, Washington, 15 de abril de 1986. Disponible en: https://elpais.com/diario/1986/04/15/internacional/513900014_850215.html Acceso el 18 de octubre de 2019

En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). 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.

HANNI, Adrian. Discurso terrorista y la militarización del contraterrorismo estadounidense: Los años de Reagan. Relaciones Internacionales, 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5590115>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). 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.

PALAZUELOS, Enrique. Modelos de oligopolio en la industria petrolera: las «Siete hermanas» versus la OPEP. Universidad Complutense de Madrid, 2011. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/HistorialIndustrial/article/viewFile/258171/345519> Acceso el 20 de octubre del 2019

QUIJANO, Aníbal. 2007. Colonialidad del poder y clasificación social. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). 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.

MIGRAÇÃO POR DEPENDÊNCIA E AS REPERCUSSÕES PARA OS VÍNCULOS FAMILIARES DE MIGRANTES HAITIANAS RADICADAS EM CHAPECÓ/SC: ESTUDO À LUZ DOS FEMINISMOS NEGROS E DECOLONIAIS

Fernanda Ely Borba
Teresa Kleba Lisboa

1 INTRODUÇÃO

O capítulo em apreço é resultante do itinerário percorrido até o momento pela pesquisa proposta no anteprojeto de tese originalmente intitulado “Narrativas da Saga Empreendida pelas Migrantes Negras Estrangeiras Radicadas em Chapecó/SC para Retomar a Convivência Familiar com os(as) Filhos(as)”, desenvolvida no âmbito do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (DICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Inscrita na área de concentração “Estudos de Gênero” e na linha de pesquisa “Gênero e suas inter-relações com geração, etnia, classe”, a investigação científica encontra-se na fase inicial, centrando-se no estudo exploratório, de natureza qualitativa, cujo levantamento bibliográfico foi eleito como instrumento de coleta de dados. Ainda, estão em andamento entrevistas com migrantes haitianas radicadas em Chapecó/SC, privilegiando-se o arcabouço teórico das trajetórias de vida (LISBOA, 2003) como fio condutor para a condução desta etapa da coleta de dados.

Tal empreitada almeja conferir sustentação teórico-metodológica às problematizações em torno das incidências da desigualdade econômica na violação de direitos humanos de gênero e raciais de migrantes negras estrangeiras radicadas em Chapecó/SC – privilegiando-se aqui a migração haitiana –, que ao partirem do país de origem em busca de melhores condições de vida para si e familiares, invariavelmente defrontam-se com o rompimento provisório ou definitivo da convivência com o(a)(s) filho(a)(s).

Iniciada no primeiro semestre de 2018, a maturação dos estudos teóricos conduziu à metamorfose do tema de pesquisa, operando-se da seguinte forma (provisória): “Migração por Dependência e as Repercussões para os Vínculos Familiares de Migrantes Haitianas Radicadas em Chapecó/SC: estudo à luz dos feminismos negros e decoloniais”.

Pelo exposto, o trajeto percorrido no levantamento bibliográfico em comento é estruturado da seguinte forma: 1) a colonialidade do poder e do gênero e as epistemologias feministas como referenciais epistemológicos privilegiados; 2) a interseccionalidade e a centralidade da experiência das mulheres negras para a construção de saberes e de conhecimentos científicos; 3) a migração por dependência e síndrome emigratória como recursos analíticos para compreender a diáspora haitiana para a região Sul do Brasil, inscrita no eixo das rotas migratórias do Sul Global.

2 A COLONIALIDADE DO PODER E DO GÊNERO E AS EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS COMO REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS PRIVILEGIADOS

As análises provenientes dos estudos decoloniais revelam-se profícuas para compreender as incidências dos processos migratórios em escala global como resultantes de relações de poder desigual que conjugam a reiteração dos processos de colonização articulados ao capitalismo e ao patriarcado. Possibilitam, assim, a análise crítica a respeito da continuidade das relações coloniais de dominação e opressão na contemporaneidade com o protagonismo epistemológico do Sul Global.

As contribuições do grupo de estudos latino-americano sobre a relação Modernidade/Colonialidade e o feminismo decolonial integram este movimento mundial. De acordo com Ballestrin (2013), o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade é partidário da “opção decolonial” como estratégia epistêmica, teórica e política para o entendimento da perpetuação da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Nos marcos da globalização, categorias como cultura, marcadores de diferença social (classe, raça, etnia, gênero), migração e diáspora inscrevem-se como categorias indispensáveis para a compreensão das lógicas coloniais modernas.

Uma das categorias teóricas explicativas de tais dinâmicas impulsionadoras da perpetuação da desigualdade social criadas pelo grupo de estudos Modernidade/Colonialidade diz respeito à colonialidade do poder. Originalmente cunhada por Aníbal Quijano no ano de 1989, tenciona aguçar o olhar para a “continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p.126).

Para Quijano (2002), a colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva. São, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

A força e a violência são requisitos de toda dominação, mas na sociedade moderna não são exercidas de maneira explícita e direta, pelo menos não de modo contínuo, mas encobertas por estruturas institucionalizadas de autoridade coletiva ou pública e “legitimadas” por ideologias constitutivas das relações intersubjetivas entre os vários setores de interesse e de identidade da população.

Inscrito no movimento dos estudos decoloniais, o feminismo decolonial igualmente foi propulsor do giro epistemológico (BALLESTRIN, 2013), com vistas à revisão crítica das estruturas de dominação do conhecimento e dos poderes por ele instaurados.

Algumas das principais críticas do feminismo decolonial relacionam-se ao entendimento das mulheres do Terceiro Mundo enquanto uma categoria monolítica e cristalizada a partir das concepções de pobreza, analfabetismo, submissão, caracterizando-se numa análise normativa e binária, reiteradora da lógica colonialista. Por conseguinte, chama a

atenção para a marginalização das mulheres no interior da sociedade colonial/patriarcal.

Importante notar que a opressão colonial opera de modo significativamente diferente para homens e mulheres, haja vista que estas últimas são duplamente colonizadas, à medida que são submetidas ao poder da dominação colonial do império e à dominação masculina do patriarcado.

Representante do feminismo decolonial, Lugones (2016) aponta que a modernidade organiza o mundo em categorias homogêneas e estanques. Para a autora, é precisamente a categorização dicotômica e hierárquica deste sistema que orienta todo o sistema racial, de gênero e sexualidade.

Reflete que a dicotomia central da modernidade consiste na cisão entre o humano e o não humano, o que foi crucial para a construção da racionalidade colonizadora, pois conferiu a autorização simbólica para a categorização dos povos não brancos como mais próximos ou mesmo pertencentes ao polo animal.

Paralelamente, procedeu-se à distinção entre homens e mulheres. Ao mesmo tempo que “ser civilizado” aproxima um sujeito do humano, ser “selvagem” o aproximaria do animal. Consolidou-se assim o entendimento de que apenas homens e mulheres poderiam ser civilizados e só poderiam ser homens e mulheres aqueles que não fossem animalizados. Em decorrência disso, nesta relação colonial “pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas”.

Partindo desse raciocínio, Lugones (2016) encara a diferença colonial como categoria imprescindível para a compreensão dos processos de resistência e de descolonização do gênero. Dá-se assim a virada do feminismo decolonial.

A autora evidencia que a restrição do foco para a dimensão tão somente racial ou apenas de gênero é insuficiente para contextualizar as lutas das mulheres colonizadas, posto que a existência dessas mulheres é marcada pelos processos de racialização, colonização, exploração capitalista e heteronormatividade. A análise conjunta dessas opressões é nomeada por Lugones (2016) como “colonialidade do gênero”.

Subsidiada por Mohanty, Matos (2010) enaltece a insurgência da solidariedade transnacional amparada na teorização do lugar de migrantes, pobres, mulheres de cor na narrativa dos estudos feministas sobre a cidadania, o que até

então não aparecia nas teorias feministas ocidentais. Outro aspecto importante diz respeito às articulações entre o feminismo acadêmico e os movimentos sociais anticapitalistas.

Matos (2010) propõe uma teoria política feminista a partir do Sul com base na quarta onda do feminismo brasileiro, que poderia ser definida como um processo de democratização de gênero no âmbito das instituições e da (re)formulação de políticas públicas.

A ascensão do feminismo decolonial favorece a incorporação das vozes subalternas e das possíveis transformações nos papéis de gênero, colocando em movimento novas práticas e saberes. O exercício de pensar a partir das margens possibilita a transposição de fronteiras culturais, à medida que questiona a imposição de hierarquias que exclui grupos sociais estigmatizados, dentre eles as mulheres periféricas.

Nesse diapasão, deslindar os processos nos quais a desigualdade de gênero é engendrada e perpetuada requer o aporte de referenciais teórico-metodológicos consistentes e, nessa seara, as teorias feministas têm se mostrado deveras contributivas. Salgado (2008) incursionou por tal universo epistemológico para trazer à baila as principais contribuições das teorias feministas com o fito de impulsionar a construção de uma sociabilidade livre de opressões de gênero.

De acordo com a autora, a teoria feminista configura-se num vasto campo de elaboração conceitual, cujo objetivo fundamental centra-se na análise das condições de opressão das mulheres. Tenciona explicitar a multiplicidade de fatores que se concatenam para sustentar a desigualdade entre mulheres e homens baseada no gênero, presente nas sociedades marcadas pela dominação patriarcal. Ao mesmo tempo, trata-se de uma elaboração que reconhece amplamente sua intencionalidade, isto é, contribuir para a erradicação dessa desigualdade, por meio da geração de conhecimento de caráter emancipatório.

Amparada em Lagarde (1996, p. 26), Salgado (2008, p. 13) assinala que, face a essa construção teórica, passamos da abordagem do gênero como categoria de análise para a conformação de um campo epistemológico, constituído pela teoria e a perspectiva de gênero. Consequentemente, a pesquisa feminista constitui-se num modo particular de conhecer e produzir conhecimento, a partir da compreensão

abrangente da dominação, subordinação e opressão a que as mulheres estão submetidas, articuladas a outros marcadores de diferenciação social. À medida que se propõe a realizar pesquisa de, com e para mulheres, resta evidenciado o viés altamente emancipatório.

Outro aspecto destacado refere-se à relevância da experiência para a pesquisa feminista, cujo ponto de partida consiste na vida real, tanto no tocante à subjetividade concreta quanto em suas implicações sociais (MIES, 1998, apud SALGADO, 2008). Salgado (2008) enaltece ainda as emoções, as decisões e a resolução de dilemas, além da formação coletiva de viver uma condição e situação de gênero enquadrada na história como constituintes da experiência.

Tal premissa repercute na participação diferenciada das mulheres na pesquisa feminista, posto que assumem a centralidade como sujeitos ativos na produção do conhecimento, privilegiando-se a experiência como fonte de construção dos saberes.

É nessa seara que emergem os conhecimentos e saberes provenientes dos feminismos negros, que privilegiam a intersecção do marcador racial ao gênero, classe social, território, etnia, geração, nacionalidade, dentre outros, constituído a partir da valorização da experiência das mulheres negras.

3 A INTERSECCIONALIDADE E A CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES E DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Tributário dos estudos da teoria crítica de raça, a ferramenta analítica interseccionalidade foi popularizada mediante as contribuições de Kimberlé Crenshaw, especialmente a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, sediada em Durban, África do Sul, em 2001.

De acordo com a intelectual afro-estadunidense, o conceito de interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e do patriarcado. Permite enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea, o cruzamento e a

sobreposição de questões de gênero, raça, etnia e classe, modernos aparatos coloniais. Por conseguinte, configura-se num importante referencial teórico-metodológico para a aproximação da realidade social de sujeitos sociais submetidos a múltiplas formas de desigualdade social.

Partindo dos princípios epistemológicos do standpoint, Crenshaw reconheceu a importância da experiência não apenas para incorporar práticas individuais, mas especialmente ao perceber as mulheres de cor como criadoras de conhecimento. Isso possibilita conectar os dois lados de produção de conhecimento, a saber, a produção intelectual de indivíduos com menos poder, que estão fora do ensino superior, da mídia de instituições similares de produção de conhecimento, e aquele que emana primariamente de instituições cujo propósito é criar saber legitimado.

Isso posto, Akotirene (2018) evoca a imprescindibilidade da sensibilidade analítica para refletir sobre as experiências das mulheres negras, a partir de um referencial teórico-metodológico pensado por mulheres negras. Ou seja, a interseccionalidade constitui-se numa ferramenta analítica, metodológica proveniente das resistências de pensadoras(es) da diáspora africana, fundada em bases epistemológicas que transpõem a matriz colonial moderna.

Para isso, assinala a importância da ruptura da dependência epistemológica do eixo Europa-Estados Unidos, voltando-se o olhar para a produção teórica dos feminismos negros e pós, des e decoloniais. O que envolve a reorientação geopolítica dos conhecimentos – ou nos termos de Mignolo, uma desobediência epistêmica –, no sentido de a África e a América Latina serem reconhecidas como produtoras de conhecimento.

A interseccionalidade constitui-se num potente referencial para compreender a conversão das diferenças em desigualdade social, aguçando o olhar para os sujeitos sociais atravessados por múltiplas formas de opressão. Permite apreender que apesar de a igualdade social existir no plano formal, os marcadores de raça, etnia, gênero, geração, nacionalidade, religião, dentre outros, criam hierarquias de diferenciação entre as pessoas (COLLINS, 2017).

Subsidiadas pelos constructos teóricos acima descritos, para inspirar a tessitura das narrativas das migrantes haitianas para reaver a convivência familiar com os(as) filhos(as) a partir

do momento que se fixaram em Chapecó/SC, estamos percorrendo a literatura de autoria de escritoras negras que abordam temas como a discriminação racial, de gênero e de classe. Nesse sentido, foram privilegiadas até o momento as seguintes leituras: a) os diários da brasileira Carolina Maria de Jesus (JESUS, 2014); b) o romance de formação da zimbabuense radicada nos EUA, Noviolet Bulawayo (BULAWAYO, 2014); c) a poesia de combate da autora moçambicana Noémia de Sousa (SOUSA, 2016); d) o sentido de escrivência protagonizada pela brasileira Conceição Evaristo em diversos contos, romances e poemas (EVARISTO, 2016).

Nascida em 1914, na cidade de Sacramento, Minas Gerais, Carolina Maria de Jesus tornou-se mundialmente conhecida após a publicação de seus diários na obra “Quarto de Despejo”, o ano de 1960. Uma das primeiras escritoras negras do Brasil, Carolina é considerada uma das mais importantes escritoras do país. Morou parte da vida na favela do Canindé, São Paulo, sustentando a si mesma e seus três filhos como catadora de papéis. Foi nesta época que registrou suas experiências em diários, cujo conteúdo foi publicado com o auxílio do jornalista Audálio Dantas, materializando o livro “Quarto de Despejo”. O livro fez um enorme sucesso e chegou a ser traduzido em 13 idiomas e distribuído em 49 países.

Natural do Zimbábue, Bulawayo lançou o primeiro em 2014. A obra narra a história de Darling, desde a miserável infância no Zimbábue até a migração para os Estados Unidos. A partir da estória da protagonista e das(os) demais personagens, Bulawayo tece reflexões em torno dos processos migratórios por força da sobrevivência, dos dilemas da migração ilegal, a migração e o desenraizamento cultural, migração e o adoecimento mental e as violências mais simbólicas até as mais concretas a que migrantes – especialmente da perspectiva interseccional (mulheres, negras, pobres) – são expostas no processo migracional.

Nomeada como a “Mãe dos poetas moçambicanos” ou a “grande dama da poesia moçambicana”, Noémia de Sousa em 1926, em Catembe, vila no litoral sul de Moçambique. Símbolo da resistência da mulher moçambicana e africana pela liberdade, Noémia de Sousa utilizou da força e eloquência de sua poesia para dar voz às opressões a que seu povo foi historicamente exposto pelo sistema colonial português.

Sua obra foi constituída ao longo dos anos de 1948 a 1951, e publicada em jornais africanos. Articulada com outros escritores moçambicanos, a caminhada de Noémia de Sousa destacou-se pela poesia de combate. A potência contestadora da poeta acarretou no exílio dela para Portugal, e posteriormente para a França. Ao longo da vida, Noémia de Sousa lutou ativamente pela independência política do país de origem.

Ao final da vida, Noémia de Sousa autorizou a publicação dos 46 poemas por ela concebidos. Deu-se à luz, assim, ao único livro publicado pela autora, intitulado *Sangue Negro*.

Na análise da obra de Noémia de Sousa, são inegáveis as contribuições signatárias do feminismo negro, dentre elas o enaltecimento da ancestralidade traduzida na simbologia do *Sangue Negro*. Ao largo da tessitura das poesias elaboradas por Noémia de Sousa, é demarcada a intencionalidade da escritora de desvelar as chagas do poder colonial e suas derivações de raça, classe e gênero.

Nascida na década de 1940, em Minas Gerais, Conceição Evaristo é filha de uma lavadeira. Teve de conciliar os estudos com o trabalho como empregada doméstica, até a conclusão do curso Normal, em 1971, aos 25 anos de idade. Mantinha um diário no qual anotava as dificuldades de um cotidiano marcado por sofrimentos e privações. Tornou-se uma das principais expoentes da literatura Brasileira e no contexto internacional, cujas obras foram traduzidas para diversos idiomas. Aprofunda reflexões em torno das desigualdades de raça e de gênero, mediante o resgate das memórias protagonizadas pela população negra, especialmente pelas mulheres.

O fio condutor das obras de autoria de Conceição Evaristo – cujo expoente materializa-se em “*Insubmissas Lágrimas de Mulheres*” (EVARISTO, 2016) – consiste na fusão das narrativas pessoais àquelas das mulheres as quais a autora escreve, a partir de temas presentes no universo das mulheres periféricas, a exemplo da violência e do machismo. Se o compromisso com a fidedignidade das narrativas transcritas por Evaristo (2016) não consiste numa preocupação da escritora, a capacidade de tradução (ALVAREZ, 2014) dos dramas personificados pelas mulheres negras e pobres, e das estratégias de resistência traçadas pelas personagens, é de tamanha potência, que acaba por colocar em xeque a característica ficcional da obra.

4 A MIGRAÇÃO POR DEPENDÊNCIA E SÍNDROME EMIGRATÓRIA COMO RECURSOS ANALÍTICOS PARA COMPREENDER A DIÁSPORA HAITIANA PARA A REGIÃO SUL DO BRASIL

O processo de globalização e suas consequências, como por exemplo, o recrudescimento dos fluxos migratórios, implica na necessidade de pensarmos da perspectiva do conceito de fronteira. Mignolo (2003) aponta que o pensamento fronteiriço ou *border thinking* é signatário da perspectiva da subalternidade colonial, e se configura numa contribuição para o desvelamento da colonialidade do poder e a identidade cultural de grupos desfavorecidos.

Nesse diapasão, a análise do processo migratório haitiano revela-se bastante profícua para problematizar as injunções entre as problemáticas políticas, econômicas e ambientais que retroalimentam os processos migratórios por força da sobrevivência, sob as lentes da colonialidade do poder e do gênero.

De acordo com Magalhães (2017), a emigração haitiana não consiste num fenômeno novo. Desde os anos 1960, ela tem crescido sistematicamente, em especial para países centrais no sistema capitalista, como Estados Unidos e França. Tais países, historicamente, exerceram o controle econômico, político e militar sobre o Haiti. Importante destacar que a crise econômica de 2008 alterou profundamente a geopolítica mundial, incidindo na transformação do fluxo emigratório haitiano, que especialmente a partir do ano de 2010, passou a ter o Brasil como um dos principais destinos.

Na escala haitiana, o agravamento do estado de crise permanente pós-2004, com a deposição do presidente Jean Bertrand Aristide, inaugurou um período de instabilidade política, eleitoral e econômica e de fragilidade institucional e de infraestrutura. Situação exacerbada com o terremoto de janeiro de 2010 e as epidemias e desastres ambientais que se seguiram.

O fenômeno da migração haitiana para o Brasil tomou força a partir do ano de 2010, fato esse desencadeado por acontecimentos de ordem econômica, política e ambiental que assolaram o Haiti. Segundo Mejía (2015), mais de um quarto da população haitiana emigrou do país nas últimas décadas, tendo

em vista o alto índice de desemprego, alcançando aproximadamente 80% dos(as) haitianos(as). Diante disso, cerca de 25% do PIB haitiano passou a ser composto pelas somas enviadas por emigrantes ao país de origem. Inevitavelmente, a diáspora tornou-se parte da realidade socioeconômica, política e educacional do Haiti.

Dentre as principais razões para a intensa onda emigratória, destacou-se o terremoto havido no Haiti no ano de 2010, que vitimou mais 200 mil pessoas, agravando as precárias condições socioeconômicas enfrentadas até então no país. Se não bastasse, o Haiti foi devastado por uma epidemia de cólera no ano de 2011 (PIOVEZANA et al, 2015), (ZENI; FILLIPIN, 2014).

Após o terremoto de 2010, o Brasil tornou-se um destino atrativo para os(as) migrantes haitianos(as) em virtude da facilidade de aquisição do visto humanitário e da imagem propagada pela mídia e reforçada pela presença militar brasileira no Haiti, que indicavam a prosperidade econômica do Brasil. Convergiram ainda a participação do governo brasileiro na Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH) (MEJÍA et al, 2015).

Da perspectiva brasileira, sobreveio um período de crescimento econômico com relativa inclusão social, pela expansão subimperialista ao exterior (inclusive ao próprio Haiti, onde o Brasil está presente desde 2004 através da coordenação da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti, a Minustah) e pela realização de grandes eventos internacionais sugere às famílias haitianas a imagem de um Brasil potência. Corroboram a essa ideia relativa facilitação à imigração haitiana no Brasil que as Resoluções Normativas de nº 97 e 102 do CNIG significaram, com, respectivamente, a criação do Visto de Ajuda Humanitário específico aos haitianos.

Zeni e Fillipin (2014) ressaltam que dentre os Estados brasileiros que têm acolhido imigrantes haitianos, se destaca Santa Catarina pelo município de Chapecó, situado na região Oeste. Segundo Piovezana et al (2015), os movimentos migratórios haitianos nesta cidade têm se dado da seguinte forma: a) movimento masculino, impulsionado no ano de 2011 por empresas que foram em busca de imigrantes haitianos para a contratação como força de trabalho; b) movimento feminino, com a chegada das imigrantes haitianas, a maior parte para acompanhar os maridos que já haviam se instalado no Brasil. Os autores destacam a forte presença feminina haitiana em

Chapecó, tornando-se comum os apelos veiculados pela imprensa local para o auxílio financeiro da comunidade para contribuir nas viagens em busca da reunificação familiar; c) desencadeia-se assim o terceiro movimento, caracterizado pela chegada dos filhos dos(as) imigrantes haitianos(as).

Uma das consequências dos processos migratórios que assolam o Haiti diz respeito à reconfiguração das famílias das migrantes, as quais são reordenadas a partir transnacionalização dos vínculos familiares. Denominando-se famílias transnacionais, tais agrupamentos familiares, embora distendidos em vários pontos do globo, não perdem os vínculos quando inseridos em novos contextos sociais. Pertencem ao referido agrupamento todas as pessoas envolvidas na situação de migração, sendo tanto os adultos quanto as crianças, tanto quem fica quanto quem migra, quem retorna e quem transita (MEJÍA et al, 2015).

As mulheres migrantes de países latino-americanos e africanos, e em específico do Haiti, caracterizam-se pela condição de pobreza e pelos reflexos cotidianos da herança cultural estruturada nas desigualdades de gênero, étnicas e raciais. É nesse contexto que sobrevém a análise do processo de feminização das migrações internacionais, o qual segundo Ramos (2014), é configurado como uma das nuances da migração contemporânea. Nesse sentido, cada vez mais mulheres emigram dos países de origem para fugir de problemas que afetam as mulheres de modo geral: a miséria, a violência, o reduzido acesso à educação, saúde e oportunidade de emprego e renda.

Consoante Mejía et al (2015), as expectativas diante do projeto migratório assumem contornos diferenciados conforme os gêneros. Ao passo que os homens haitianos almejam a formação educacional, a autonomia e a independência financeira, as mulheres haitianas emigram especialmente para oferecer melhores condições de vida para os filhos e demais familiares. Ou seja, para as mulheres haitianas a migração conforma-se num projeto familiar, no qual aspiram ter renda suficiente para mantê-las no Brasil e enviar dinheiro à família no Haiti:

A maior parte delas deixa um ou mais filhos no Haiti aos cuidados de familiares próximos por falta de condições financeiras para trazê-los. Apesar de que esse projeto

migratório visa melhorar a vida das crianças, sobre elas recai grande carga emocional, pois implica estar por longos períodos longe dos pais (MACHADO, 2014), principalmente da mãe (MEJÍA et al, 2015, p. 157).

Assim sendo, as migrantes haitianas vivenciam as famílias transnacionais, ou seja, agrupamentos familiares que embora distendidos em vários pontos do globo, não perdem os vínculos quando inseridos em novos contextos sociais. Pertencem ao referido agrupamento todas as pessoas envolvidas na situação de migração, sendo tanto os adultos quanto as crianças, tanto quem fica quanto quem migra, quem retorna e quem transita (MEJÍA ET AL, 2015).

Numa perspectiva de gênero, a supracitada autora reflete que para as mulheres o projeto migratório congrega interesses familiares, envolvendo tanto os membros da família que ficam quanto os que partem. Para enfrentar a dor da separação, perseguem o objetivo de reunificação da família num futuro próximo e de contribuir para a melhoria das condições de vida da família.

Após sediados no Brasil, a maior parte dos(as) migrantes haitianos(as) vê-se frustrado(a) ante à realidade socioeconômica brasileira, caracterizada pelas oportunidades de trabalho em setores operacionais e baseados na superexploração da força de trabalho, por baixos salários e pelo alto custo de vida no Brasil. A este respeito, estudo promovido por Mejía et al (2015) identificou que a remuneração obtida pelas migrantes haitianas, na maior parte das vezes, é insuficiente para sustentá-las no Brasil e enviar auxílio financeiro aos familiares no Haiti. Situação que tem se agravado desde a chegada dos migrantes haitianos ao Brasil até o ano de 2015, em razão do significativo aumento do dólar.

Para compreender o fenômeno emigratório no Haiti, Magalhães (2017) recorreu a dois conceitos-chave: “dependência de remessas” e “síndrome emigratória” no Haiti. De acordo com o autor, o primeiro conceito

[...] expressa a necessidade crescente que algumas famílias envolvidas no processo migratório têm dos recursos enviados pelos familiares ao país de origem. Esta dependência faz menção direta não tanto ao

nível dos recursos enviados, mas mais à forma com que estes recursos são utilizados. Neste sentido, as famílias serão dependentes à medida que tais recursos sejam predominantemente utilizados para o consumo, a subsistência da família, o pagamento dos gastos correntes com alimentação e educação, por exemplo (MAGALHÃES, 2017, p. 244).

Magalhães (2017) explicita que as remessas constituem-se num mecanismo de expansão do consumo das famílias receptoras, incidindo numa relação de dependência, a qual é nomeada pelo autor de “dependência de remessas”.

A ausência de estruturas inclusivas no país de origem implica na manutenção do consumo somente com o afluxo de novas remessas, o que incide na emergência de novos fluxos migratórios, caracterizado pela migração de outros familiares que permaneciam no país de origem até então.

Tal sistemática repercute na chamada “síndrome emigratória”, assinala o autor. Fruto de uma condição de dependência de remessas, “expressa a situação limite de centralidade das migrações internacionais para a manutenção material de inúmeras famílias, e a elevação das remessas a um status de elemento da dinâmica migratória – dado que condiciona novos fluxos ao exterior”. (MAGALHÃES, 2017, p. 245)

Portanto, depreendemos da análise do autor que a migração para o Brasil é mais do que um projeto individual, haja vista o fato de configurar-se numa estratégia familiar de manutenção do nível de consumo, prejudicado com o acirramento da crise socioeconômica posterior ao terremoto de 2010 no Haiti.

5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As primeiras aproximações teórico-metodológicas possibilitaram reconstruir o seguinte panorama: Por um lado, o contexto de hipervulnerabilidade a as migrantes haitianas radicadas em Chapecó/SC estão expostas, à medida que no país de origem tinham propriedades, formação educacional, e laços familiares e de amizade. Impelidas pela força da sobrevivência, essas mulheres tiveram que abdicar dos afetos, vindo ao Brasil

para ocuparem as piores colocações no mercado de trabalho. Muitas delas, embora tenham ensino superior e dominem várias línguas, trabalham em empresas terceirizadas prestadoras de serviço de limpeza e nas piores colocações nas agroindústrias situadas em Chapecó.

Segundo pesquisas realizadas, as agroindústrias chapecoenses dirigiram-se até a fronteira do Brasil com o Acre para arregimentar as famílias haitianas para trabalharem nas empresas. Desenvolveram políticas empresariais de acolhida destas migrantes, por um prazo determinado, e a partir de então tais migrantes tornaram-se público alvo das políticas públicas brasileiras.

Foi notável a invisibilidade dos marcadores de diferença social das migrantes haitianas (a exemplo da nacionalidade interseccionada ao gênero, raça, etnia, geração) por parte da rede de políticas públicas brasileiras, culminando na incapacidade de compreender as peculiaridades provenientes do desenraizamento social, das questões religiosas e culturais das migrantes. Derivando ainda no isolamento decorrente das dificuldades linguísticas e de comunicação das migrantes.

Aliado a isso, a omissão estatal em operacionalizar legislações como a política de reunificação familiar (portaria interministerial ° 12, de 13 de junho de 2018) e a Lei de Migração (Lei n° 13.445/2017, de 24/05/2017). O desafio de interseccionar os marcadores de nacionalidade, raça, etnia, gênero e geração em meio ao recrudescimento do neofascismo e do desmonte do sistema de proteção social brasileiro.

Por outro lado, tem se denotado a potência das migrantes haitianas para alertar ao Brasil sobre a força do racismo institucional e estrutural que, insidiosamente, revela-se no espectro sociocultural, político e econômico do país, assim como no âmbito das subjetividades operam na reprodução do racismo nas práticas cotidianas.

O protagonismo de tais migrantes, e ao mesmo tempo o abandono das especificidades que perfazem a questão migratória por parte do Estado e da Sociedade brasileiros, apontam para o racismo institucional e estrutural que ainda persevera no âmbito das relações sociais brasileiras, evidenciando a força com que o regime escravocrata ainda se faz presente na realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. La consciência de la mestiza/rumo a uma nova consciência [1987]. *Estudos Feministas*, v. 13, n. 3, setembro-dezembro 2015, pp. 704-719.

AKOTINERE, Carla. O que é Interseccionalidade? Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, Brasília, maio/agosto de 2013, p. 89-117.

BULAWAYO, No Violet. *Precisamos de novos nomes*. Tradução Adriana Lisboa. 1. Ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero. In: *Revista Estudos Feministas*. V.1. N. 1. Florianópolis: UFSC, 2002. Pp. 171-188.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10ª. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2014[1960].

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira ecolonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 2008, p. 115-147.

HILL COLLINS, Patricia. Se perdeu da tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória, *Paragrafo*, Volume 5, nº 1, Janeiro/junho 2017, pp 6-17.

LAGARDE, Marcela. *Gênero y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas La Editorial, 1996.

LISBOA, Teresa Kleba. *Gênero, Classe e Etnia: trajetórias de vida de mulheres migrantes*. Chapecó: Argos, 2003.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. *Revista Estudos Feministas*, CFH/CCE/UFSC, vol. 22, n. 3, 2014, p.935-952. Disponível em: [www.scielo.br] Acesso em: 11 ago. 2016.

MAGALHAES, Luis Felipe A. *Imigração Haitiana no Estado de Santa Catarina: fases do fluxo, contradições laborais e dependência de remessas no Haiti*. Campinas: Unicamp, 2017.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global? In: *Revista de Sociologia*

Política, v. 18, n. 36, p. 67-92, 2010. Disponível em: [www.scielo.br]. Acesso em: 11 ago. 2016.

MEJÍA, Margarita Gaviria; BORTOLI, Jaqueline de; LAPPE, Emeli. Papel das mulheres migrantes nos projetos familiares que mobilizam a imigração haitiana para o Brasil. In: Anais do IV Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade: tecnociência, humanismo e sociedade. Lajeado: Univates, 2015. P. 154-159.

MIES, Maria: “¿Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate en torno a la ciencia y la metodología feministas”, en Bartra, Eli (comp.): Debates en torno a una metodología feminista. México: UAM-Xochimilco, 1998.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PIOVEZANA, Leonel; BORDIGNON, Sandra de Ávila Farias; BERNARTT, Maria de Lourdes; GIACOMINI, Taíze. Movimento migratório no sul do Brasil: o caso dos haitianos na região oeste catarinense. In: Anais do VI Simpósio nacional de ciência, tecnologia e sociedade. V. 01. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015. P. 223-234.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: Novos Rumos: Instituto Astrojildo Pereira, n. 37, p. 04-28, 2002. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br] Acesso em: 09 ago. 2016.

SALGADO, Martha Patricia Castañeda. Metodología de la Investigación Feminista. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIHC) de la Universidad Autónoma de México (UNAM). México: Fundação Guatemala, 2008.

SOUSA, Noémia de. Sangue Negro. Série Vozes da África. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

ZENI, Keline. FILLIPIN, Eliane Salete. Migração haitiana para o Brasil: acolhimento e políticas públicas. Revista Pretexto. V. 15 n. 2. Belo Horizonte, 2014, p. 11-27.

PROLIFERAÇÃO DE ONGI'S NA ÁFRICA PÓS-COLONIAL: UMA BREVE LEITURA E CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO SUBSAARIANO, 1960-1990

Hamilton Matsimbe

1 INTRODUÇÃO

Organizações não-governamentais (ONG's) são organizações da sociedade civil que orientam suas atividades para a solução de problemas que causam desfavorecimento e na melhoria das condições de vida de grupos ou populações carentes. Após a Segunda Guerra Mundial, as ONG's passaram a integrar, como órgãos de consulta da Organização das Nações Unidas (ONU), o Conselho Econômico e Social (ECOSOC). Como parceiras da ONU no delineamento das políticas econômicas globais, as ONG's experimentaram um rápido crescimento e expansão pelo mundo, por quanto ajudaram na implementação de programas e missões das Nações Unidas pelo mundo. Este artigo tem como objetivo identificar os principais fatores que justificam a proliferação de Organizações não-Governamentais Internacionais (ONGI's) em África, no período que vai de 1960 a 1990.

Com base na revisão teórica, o artigo argumenta que na África o "não-Governamental" é decorrente de vários fatores internos associados a processos político-econômicos globais ou globalizantes. Ainda que de maneira exploratória e provisória, o artigo aponta que o processo de independências africanas e as dificuldades políticas e econômicas verificadas durante os primeiros anos de independência contribuíram para a proliferação de ONGI's. Os conflitos e os desastres naturais que assolam a África ininterruptamente contribuíram para o exacerbar das desigualdades. A consciência sobre degradação do meio ambiental e a violação sistemática dos direitos humanos estimularam e propiciaram a intervenção de ONGI's como parte da sociedade civil global. Todavia, na África Subsaariana a proliferação das ONGI's obedece às especificidades tendo em conta a trajetória histórico-política e sociocultural de cada país.

2 CRESCIMENTO DE ONGI'S NA ÁFRICA SUBSAHARIANA

A intervenção das ONGI's evoluiu da atividade filantrópica (1960) para ações de desenvolvimento (1970/80) e depois para a radicalização e denúncia da globalização, direitos humanos, meio ambiente, barreiras comerciais de produtos agrícolas, etc. Desde 1990, as ONG's se dedicam ao papel das agências financeiras internacionais e nos códigos de conduta das multinacionais que operam em vários países (COUTINHO, 2004, p.61). No contexto africano, desde 1960 complexos processos de mudança políticas, econômicas e sociais tiveram lugar, nos quais as ONGI's assumiram determinado protagonismo, sobretudo, na defesa e assistência aos desfavorecidos e vulneráveis afetados pelas catástrofes humanitárias e no realinhamento estratégico (ALVES, 1996). Isto estimulou não só a fundação de ONGI's, como também concorreu para a expansão e internacionalização¹³⁹.

Esta expansão e internacionalização de ONGI's no continente africano tem contexto. Alguns anos antes do processo de independências na África, a Inglaterra, a França e a Bélgica, temendo uma futura ruptura, desenharam programas de apoio ao desenvolvimento das colônias. Em 1949, a Inglaterra agrupou as suas colônias na Commonwealth. Hoje, Moçambique também integra esta comunidade, não obstante fazer parte da CPLP, (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), criada em 1996. Em 1953, durante o processo de criação da atual União Europeia, a França e a Bélgica também colocaram o assunto das colônias no debate. Em 1958, as colônias francesas (exceto a Guiné Equatorial) formaram a Comunidade Francesa (KI-ZERBO, 1991). Estas constituíram as principais plataformas para uma futura cooperação com a África, mas também como garantia de continuidade e controle político e econômico, se tomarmos o caso da França. Diferentes ONGI's constituídas nas metrópoles, sob várias formas e com recursos dos governos, passaram a integrar a política externa e representando interesses neoliberais.

¹³⁹ A UNDP chegou a contabilizar as ONGI's em cerca de 50.000 espalhadas em programas de desenvolvimento pelo Mundo, nos finais do século XX.

Entretanto, depois do reconhecimento de ONG's no sistema da ONU e suas agências, a criação da Comunidade Econômica Europeia (CEE), em 1975, os países europeus alargam a janela de cooperação com a África através das ONGI's. A instituição do Fundo Europeu de Desenvolvimento (FED) dinamizou esta relação, ao alocar fundos para a ajuda técnica e financeira aos países ainda colonizados (ROMÃO apud MAURI, 2013 p.48). Em 1992, a cooperação ganha ímpeto com a criação da Organização Humanitária da Comunidade Europeia (ECHO). Na sua agenda este organismo passou a atuar, dentre outras, nas áreas de Cooperação para o desenvolvimento, segurança, Direitos humanos e Justiça. Estas áreas de atuação materializaram a política externa desta organização, engajando como braços de operação nas missões africanas várias ONGI europeias.

Este processo de reorientação e expansão de ações das ONGI's para a África foi acompanhado de contextos e problemas sociais concretos. As dificuldades econômicas atravessadas por maior parte dos países subsaharianos por volta de 1970 e os problemas sociais e políticos resultantes explicam, em parte, esta proliferação.

3 OS CONFLITOS PÓS-COLONIAIS E CRISE ECONÔMICA COMO FATORES DE PROLIFERAÇÃO DE ONGI'S

Os conflitos que se seguiram ao processo das independências africanas contribuíram para a intervenção de ONGI's. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) sobre a integração local dos refugiados, mostra que o mundo pós 2ª Guerra Mundial experimentou uma miríade de conflitos, na sua maioria localizados e com reincidência na África (FILDEN, 2008, p.20). O continente africano, para além das guerras de libertação (em alguns países) e do apartheid sul-africano, registou mais de trinta conflitos étnicos, religiosos (Argélia, Nigéria, Ruanda, Somália, Mali, Senegal) e políticos e econômicos (Congo e RDC, Chade, Angola e Uganda).

O genocídio ruandês em 1994, com cerca 500 mil mortos em 10 dias, representou uma das maiores catástrofes humanitárias na África oriental. Todavia, a eclosão do conflito no Congo Zaire, em 1996, que envolveu vários países foi dos

mais mortíferos com cerca de 3.8 milhões de vítimas. Em 2006, as mortes causadas pelo conflito sudanês de Darfur são estimadas em 400 mil. O número de pessoas desalojadas é estimado em 2 milhões. Estes dados são apenas uma amostra do que os conflitos africanos têm como impactos. Todavia, são indicativos de um trabalho humanitário sem precedentes quando lidos em bloco.

Repare que só o genocídio de Ruanda representou uma robusta presença da comunidade internacional. As Nações Unidas criaram uma missão específica, a UNAMIR, para tratar da pacificação (desmobilização e integração) e supervisionar a transição do país. Ao lado Missão das Nações Unidas para Assistência do Ruanda estavam a PNUD, UNICEF, ONU Mulher, UNESCO, ACNUR, agências especializadas da ONU, que por tradição engajam ONG's. É neste contexto, por exemplo, que a CARE e USAID entram naquele país. O GTZ, ICG, HRW, Médicos sem Fronteiras (MSF), Save the Children, Cruz Vermelha e outras organizações internacionais mobilizaram fundos e atuaram, lado a lado, com a inglesa DFID, sueca SIDA, União Europeia. A pacificação de países africanos, ainda que de maneira distinta e singular, estes processos foram replicados. Em Moçambique também houve intervenção ativa da missão das Nações Unidas em Moçambique, a ONUMOZ, que supervisionou o cessar-fogo, a desmobilização, desmilitarização e reintegração, vulgo DDR, com o apoio das ONGI's.

As ONG's, em colaboração com ACNUR, estiveram envolvidas em operações de pacificação e ajuda humanitária a deslocados e refugiados naqueles países. Especializadas em operações de emergência humanitária, a maior parte delas acabaram permanecendo nesses países implementando programas de desenvolvimento como parte da estratégia de prevenção de conflitos da ONU. Os conflitos em países como Congo, Chade, Libéria e República Centro Africana (RCA) e Moçambique, pela sua natureza destrutiva e peso dos impactos sociais causados, sensibilizaram a sociedade civil global, na qual as ONGI's fazem parte (FILDEN, 2008, pp.3-4), como braços operativos das agências da ONU e da cooperação bilateral.

Outra questão a realçar é que os regimes instalados após as independências foram, regra geral, de ideologias socialista, nacionalista e repressivos. Na Tanzânia, Zimbábue e Moçambique, por exemplo, o Estado trouxe todas as

organizações produtivas independentes, para seu controle. As companhias comerciais, cooperativas e outras organizações sociais foram cooptadas pelo Estado. As únicas instituições que permaneceram com certa independência eram instituições religiosas. Todavia, em algumas áreas estavam alinhadas com o Estado entre 1960 e 1980. Este processo tinha dificultado a penetração de ONGI como agentes de cooperação e desenvolvimento¹⁴⁰.

A partir dos anos 70, as ONGI's encontraram, na África, condições favoráveis para atuação como agentes humanitários, que estimulam democracia e participação social no desenvolvimento. A planificação e a centralização política e econômica não conseguiram evitar que os países africanos entrassem em crise na década de 1970. Se nos primeiros anos de independência a economia parecia dar sinais de estabilização, as fragilidades da estrutura econômica e do quadro político-administrativo ficaram evidentes com a flutuação do mercado internacional dos anos 1970, mas também com os avanços da neoliberalização no contexto da Nova Ordem Econômica Internacional. Com poucos investimentos realizados no ramo produtivo, a agricultura permaneceu de baixa renda e produtividade e, mais direcionada para exportação de produtos primários. A indústria e a manufatura ficaram, também dependentes da importação de consumíveis (BOND; DOR, 2003).

Nestas condições, o resultado foi a estagnação econômica nos anos 1970, resultante da queda da produção e da fraca integração no mercado mundial. A seca nos finais dos anos 70 e princípios de 80, também flagelaram a África Austral comprometendo a produção. Estes fatores associados provocaram um déficit de alimentos, eclosão de doenças endêmicas e problemas sociais. Nos anos 1980 e 1990, a maioria dos países subsarianos (senão todos), precisaram de Ajustamento Estrutural do Banco Mundial e do FMI, para o resgate das suas economias.

Como resultado, as últimas três décadas testemunharam o fracasso dos modelos de desenvolvimento seguidos em transformar a vida de muita gente na África (LUTAMBIGWA et al, 1997, p. 36.), como se descreve no extrato de Issa Shivji:

¹⁴⁰ Na Tanzânia somente 17 novas ONG's estavam registradas. Ver: MERCER, *Reconceptualizing state-society relation in Tanzania...*

Durante a primeira década e meia de independência, as economias africanas mostraram taxas de crescimento modestas (...). No entanto, elas foram impressionantes dadas as condições impostas no momento da independência. O Investimento e a poupança variaram entre 15-20 por cento do PIB. O crescimento da produção agrícola foi baseado em cultivo extensivo em vez de um aumento da produtividade (...). Ele dependia fortemente das exportações de alguns produtos primários negociados num mercado internacional hostil e adverso. O crescimento no setor manufatureiro foi grandemente dependente de substituição de importações e insumos intermediários, com poucas ligações internas. O Investimento foi grandemente público (...). Petrodólares acumulados pelos bancos internacionais durante a crise do petróleo de 1973 foram descarregados com a forma de empréstimos baratos para países em desenvolvimento. Mas até o final de 1970, os empréstimos baratos tinham-se transformado em pesadas dívidas como os limites do crescimento inicial foram alcançados. Os choques econômicos do final dos anos 1970 mergulharam as economias africanas ainda mais em crise profunda. Números caíram, as taxas de crescimento se tornaram negativas, o pagamento da dívida tornou-se insustentável, desequilíbrios fiscais e de inflação estavam fora de controle (SHIVJI, 2007, p.14-15).

Estes problemas associados permitiram, por exemplo, que a crise de petróleo verificada com guerra de *Yom Kippur*, em outubro de 1973, encontrasse desprevenidos os países africanos (SOUSA, 2006, p. 28-29)¹⁴¹. Dependentes de exportações de matérias-primas, em 1979, os países da África Subsaariana, com dívidas externas insustentáveis, sucumbiram na sua amortização, devido à queda dos preços desses produtos

¹⁴¹ De US\$ 2.99 o preço do petróleo subiu para US\$11.65 em apenas três meses, atingindo em 1979, US\$13.54 o barril.

no mercado internacional (BOND; DOR, 2003)¹⁴². O índice de preços das principais mercadorias caiu drasticamente, enquanto os preços de exportação dos países desenvolvidos aumentaram¹⁴³.

A natureza cíclica permitiu que a oscilação do preço fosse precedida pelo aumento da dívida externa e de taxas cambiais permitindo a escassez de divisas nos mercados internos. A expansão global do comércio dos países do 3º Mundo, também continuou a decrescer (SOUSA, 2006)¹⁴⁴. A liberalização do preço do ouro e o aumento da população foram fatores extremamente fatais para os países de economia tradicional (HEARN, 2001)¹⁴⁵. Diante da situação, mesmo os mais radicais nacionalistas como Samora Machel recorreram a *Bretton Woods* e aos Clubes de Paris e Londres, em busca de alternativas (PAVIA, s/d, p.12)¹⁴⁶. As ONGI's constituíam uma das alternativas, paralelamente, ao resgate das economias conduzidas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Moçambique tornou-se elegível em 1984. E, com estes programas os estados intervencionados foram "forçados"

¹⁴² Os impactos estimam-se em cerca de 75%, para os países que dependiam do mesmo produto e em cerca de 25%, para os com mais opções nos produtos de exportação. Ver: Bond & Dor, *Neoliberalism and poverty reduction strategies in Africa...*

¹⁴³ As principais mercadorias dos países africanos eram exportadas para os países ocidentais, não raras vezes para a metrópole. Incluíam copra, café, sisal, algodão, cobre, madeira, borracha, etc.

¹⁴⁴ Os impactos estimam-se em cerca de 75%, para os países que dependiam do mesmo produto e em cerca de 25%, para os com mais opções nos produtos de exportação.

¹⁴⁵ Senegal foi o primeiro país a receber os fundos do Banco Mundial em 1979 mas, imediatamente, Gana (1983) tornou-se o modelo africano da neoliberalização. Ver: Hearn, *The uses and abuses of civil society in Africa...*

¹⁴⁶ Por exemplo, a tentativa da Frelimo de encontrar apoio no bloco socialista saiu frustrada, já que a URSS recusou por duas vezes, em 1980 e 1981, a entrada de Moçambique no Comecon. Esta atitude de Moscou pode compreender-se à luz de uma política que considerava que os países do terceiro mundo deveriam encontrar outras formas de solucionarem os seus problemas econômicos para não sobrecarregarem as finanças de Moscou. Este Bloco, também não considerava Moçambique como socialista. Ver: Pavia, J. A *Dimensão internacional da transição pós-autoritária em Moçambique: as propostas de Laurence Whitehead*. p.12

a abandonar algumas políticas sociais (caso de Moçambique) e de redistribuição de terras (caso de Zimbábue e África do Sul), (RAFTOPOULOS, 2001; HANLON, 1997). Os impactos resultantes das políticas de neoliberalização e ajustamento na comunidade de desenvolvimento da África Austral (SADC), resumem-se na vulnerabilidade dos setores sociais:

No setor da saúde, a nível da SADC as condições se deterioraram durante meados dos anos 1990 para níveis piores para a mortalidade de menores de cinco (140 por 1.000 crianças) do mundo; mortalidade materna (888 por 100.000 nascidos vivos); a expectativa de vida (52); desnutrição (20% das crianças menores de cinco anos abaixo do peso, e 36% sofrimento nanismo); imunização contra o sarampo (apenas 68% das crianças de 1 ano); uso de anticoncepcionais (apenas 28% das mulheres 15-45 anos); e a incidência da mortalidade por malária (5.550 por 100.000 pessoas), tuberculose (149 por 100.000 pessoas) e HIV-SIDA (30 casos de SIDA por 100.000 pessoas e uma prevalência de 12% para adultos com menos de 49 anos em 1995, piorando dramaticamente por décadas a propagação da pandemia através da África do Sul). (BOND; DOR, 2003, p. 8).

Estes dados representam a média dos países da SADC. Todavia, Moçambique Zimbábue e Malawi podem apresentar níveis mais preocupantes. Diante da crescente degradação da qualidade de vida para os cidadãos da África Austral, as ONG's humanitárias e de cooperação para o desenvolvimento foram "chamadas" a intervir nas áreas sociais. Contudo, a redução de preços de produtos primários no mercado Internacional, a queda dos níveis de produção e ausência de investimentos privados que provocava danos na economia dos países, ficou na responsabilidade do estado em parceria com Instituições Financeiras Internacionais e doadores no contexto da neoliberalização.

A neoliberalização, por sua vez, provocou crescentes desigualdades sociais. O "discurso" das desigualdades em relação ao acesso aos serviços básicos, direitos humanos e meio

ambiente mobilizaram uma série de ONGI's para África Subsaariana. Mercê destes acontecimentos observa-se a influência cada vez mais crescente de ONGI's que passam a constituir-se como canais privilegiados dos doadores, num contexto em que se levantam as vozes contra a corrupção. O fato é que, nesta panóplia de acontecimentos, a redução do papel do estado na década de 1980, com o processo de neoliberalização e democratização, os doadores passaram a incrementar as subvenções estatais para as ONG's, o que permitiu sua explosão numérica. Em Moçambique este processo foi mais interessante ao permitir que as ONGI's "recolonizassem" o país, com a chamada projetização. O investimento público para os setores sociais foi canalizado por via das ONGI's. Mas isto tem uma explicação. A ortodoxia neoliberal consciencializou-se dos problemas sociais e econômicos resultantes do reajustamento. A necessidade de implementação de projetos corretivos abriu espaço para as ONGI's intervirem em programas nacionais de desenvolvimento sustentável (RIBEIRO; CUNHA, 2001). Portanto, neste sentido não é fortuita a ideia de que as ONG's são identificadas como proeminentes formas de organização que podem implementar o cometimento global do desenvolvimento a partir da base (KAMAT, 2004, p.156). É reflexo do novo consenso político de que elas são agentes da democracia. As ONG's promovem práticas locais de participação política e socioeconômica. Com a NOEI, as ONGI's são apontadas como parceiras das agências de desenvolvimento internacional da ONU, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e Organização Mundial do Trabalho (WTO), entre outras.

A globalização¹⁴⁷ nas suas diferentes dimensões é também apontada como tendo contribuído no aumento da intervenção de ONGI's na África ao propiciar a redução da

¹⁴⁷ Entendida como intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem muitas vezes a milhas de violência e vice-versa (...) um fenómeno multifacetado com dimensões económicas e sociais, políticas, culturais, religiosos interligados de modo complexo. Ver: Santos, B. «os processos de globalização» In: *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: afrontamento, 2001.

legitimidade do Estado (GINJA, 1995; SANTOS, 2001). Quanto mais globalização acontecer, tanto mais os governos perdem controle sobre assuntos nacionais abrindo-se enormes oportunidades na África para atuação de ONG's como parte da sociedade civil emergente (BALL; DUNN, 1995, p.8). Neste contexto, o crescimento global do setor das ONG's, na África, é inerentemente associado à subida de um consenso encabeçado pelas instituições financeiras internacionais, sobre a necessidade de democracia política e boa governação, por um lado e a neoliberalização e o encorajamento do setor privado (MERCER, 1997, p.247), por outro lado, como parece ser o caso da África.

5 A NEOLIBERALIZAÇÃO E O LUGAR DAS ONGI'S

A neoliberalização na sua definição estimula a propriedade privada e o empreendedorismo, livre mercado e comércio como mecanismos de promoção efetiva do bem-estar. O Estado recua para uma posição estritamente política de mero regulador e de criação de um ambiente que assegure essas práticas. Se o Estado tiver que intervir que seja no mínimo para corrigir falhas. Iniciado na China em 1978, as reformas neoliberais vão atingir os Estados Unidos e Reino Unido em 1979, com a ascensão ao poder de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, respectivamente (HARVEY, 2008, p. 12). Depois vão sendo replicados por vários países do "Terceiro Mundo" na América Latina (sobretudo Chile de Pinochet) e África Subsaariana. A crise econômica, acima descrita, afetou quase todos os países subsaarianos e, por conseguinte, precisaram da receita de reestruturação ou reabilitação econômica. De Estados recém-independentes, muitos de orientação socialista e marxista deviam reduzir despesas, privatizando setores econômicos e sociais em nome da austeridade e liberalização do mercado. Com uma estrutura socioeconômica e política já em dificuldades, este processo vai distorcê-la exacerbando as desigualdades. O Estado perde, neste contexto, também a sua legitimidade.

Existem várias teorias sobre a emergência e proliferação global de ONG's. Na África três teorias procuram explicar a proliferação das ONG's verificada nas últimas três décadas que se seguiram as independências: (i) a teoria do bem público ou teoria do fracasso, (ii) a teoria do contrato falhado e (iii) a teoria

de parceria e interdependência (BALL E DUNN, 1997; SAMA 2013). Segundo a teoria do fracasso, quando o Estado não consegue satisfazer a demanda pelo bem público na sociedade podem surgir outros atores visando prover bens públicos para todos. Neste sentido, as ONG's na África emergem como respostas inovadoras para diferentes problemas e dificuldades atravessadas pelos governos desde os anos 1970. Na teoria do contrato falhado, quando as pessoas enfrentam dificuldades em perseguir e satisfazer-se com o contrato, viram-para outro agente leal. Numa situação em que os governos dos países da África Subsaariana e o mercado se tornaram vulneráveis, as ONG's emergiram como intermediárias e alternativa dos desprivilegiados. Na teoria de parceria e interdependência o governo e as ONG's partilham experiências, recursos e competências, numa relação de complementaridade. Nesta parceria prevalece a ideia de que as ONG's são relativamente imunes a manobras políticas.

No contexto africano, o estado como principal agente de mudança da sociedade, não conseguiu manter o contrato por via de provimento do bem-estar das populações. A renda *per capita* entre 1981-89 caiu 21% e 42% vivia com menos de 1 dólar por dia. A descida da renda exacerbou, em parte, as desigualdades (MANJI, 2002). A erosão dos serviços sociais e a fraca provisão do bem público justificaram a emergência de outros atores sociais, entre eles, as ONG's. A proliferação de ONGI's em África sugere múltiplas interpretações, porém o discurso "da pobreza e desenvolvimento" contemporâneo contribuiu para a situação. A necessidade de duplicar a ajuda para África Subsaariana em 1979, permitiu em parte o crescimento de fundos canalizados ao terceiro mundo (incluindo a África) através de ONGI's, como se descreve abaixo:

Os recursos captados por ONG's do público para o alívio e desenvolvimento do Terceiro Mundo passaram de US \$ 1,3 bilhão, em 1975 para 4,2 bilhões de dólares americanos em 1988 (a taxa de crescimento do aumento das doações públicas foi quase duas vezes maior em outros países da OCDE como nos EUA). Os fundos de APD canalizada para as ONG's para o desenvolvimento aumentaram para 2,3 bilhões de dólares

americanos, em 1988, um aumento de 310 por cento desde 1975. Isso equivale a 4,6 por cento do total da APD. Hoje em dia, 34 por cento do total dos recursos utilizados por ONG's do Norte provêm de fontes oficiais. O crescimento da renda de ONG's de fontes oficiais tem sido muito maior do que a do público. O valor do total dos recursos de ONG's para as contas do terceiro mundo por cerca de 15 por cento do total da ajuda ao desenvolvimento no exterior. Em 1984, 59 por cento das ONG's canadenses obtiveram mais de metade dos seus fundos do governo canadense, em comparação com 48 por cento das ONG's em 1980. Em comparação, em 1982, apenas 14 por cento das ONG's holandesas obteve mais de metade dos seus recursos de fontes governamentais. Muitas agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) e a Organização para Agricultura e Alimentação (FAO), desenvolveram fundos especiais para e relações com as ONG's. Na verdade todas as agências oficiais agora parecem ter uma política de "portas abertas" em relação às ONG's. O montante do financiamento direto de doadores oficiais para ONG's do Sul é (conservadora). Estima-se que subiram de 10,5 milhões em 1980 para 37 milhões de dólares americanos, em 1983, e tem crescido ainda mais fortemente desde então (FOWLER, 1991, p. 6-7).

Nos últimos 40 anos, a canalização dos fundos públicos, por via das ONGI's, cresceu de forma acentuada. Os dados acima evidenciam uma extrema dependência de ONGI's em relação aos fundos da Assistência Pública ao Desenvolvimento (ODA/APD). Dados do Banco Mundial revelam ainda que a partilha de projetos envolvendo as ONGI's entre 1980-2006

aumentou de 6% para 70%¹⁴⁸. Em 1964, 6% da ajuda externa americana foi canalizada por ONG's. Entretanto, em 1980 aumentou para 13.5%, com vista aumento da efetividade do ODA (WERKER; AHMED, 2007, p.4)¹⁴⁹. Não surpreende, pois, que desde 1980 o setor das ONGI's na África Subsaariana tenha conhecido explosão em número e quantidade dos recursos financeiros que controla (FOWLER, 1991, p. 6)¹⁵⁰. Isto denota

¹⁴⁸ Em 1970, os fundos canalizados por via de ONG's não ultrapassavam 0.9 milhões de dólares, mas em 1993 atingiram 6.3 bilhões de dólares. De 1970 a 1996, os países industrializados aumentaram de 2% para 17%, o apoio ao desenvolvimento por via de ONG's. Na África subiu para 12% dos fundos de ODA em 1994. As transferências dos países desenvolvidos atingiram mais de 2 bilhões de dólares em 2006, o que representa aumento em 123% em relação a 2002. *World Bank, Working with NGOs...*

¹⁴⁹ Os dados da USAID mostram, por exemplo, que em 2004 o governo americano canalizou a sua ajuda oficial por via das ONGD. Se não vejamos: a World Vision, de um total de 814 milhões de dólares aplicados em programas de desenvolvimento 30% do valor saiu do governo; a Food the Children 7%, Food for the Poor 16%, a Catholic Relief Service recebeu 69% dos 573 milhões aplicados em 2004 enquanto a CARE recebeu do governo 52% do valor total. Os fundos foram na sua maior parte canalizados aos países da África, Ásia e das Américas. As ONGI's ligadas ao ambiente e direitos humanos no mesmo ano receberam fundos provenientes de contribuições privadas. A Anistia Internacional recebeu cerca de 88% dos fundos, seguida da World Wildlife Fund (WWF) e Nature Conservancy com 58% e 50 % respectivamente. Com cerca de 4125, as ONGI's engajadas em questões de apoio ao desenvolvimento e assistência em 2003 constituíam mais de 60% (21% em programas de desenvolvimento e assistência genérica, 29% na assistência internacional, 18 desenvolvimento na saúde e 12% na educação). Em 1981, 1.700 organizações (excluindo denominações religiosas), estavam envolvidas no desenvolvimento do terceiro mundo, indicando crescimento de 50% em nove anos. Ver: Werker e Ahmed, *What Do Non-Government Organization Do?*

¹⁵⁰ Dados de Tanzânia revelam que estas organizações eram contabilizadas em 811 das quais cerca de três quartos se estabeleceram nos anos 1980. Em Moçambique, se foram registradas cerca de 40 organizações no Diretório do governo em 1983, passaram cerca de 200 depois do Acordo Geral de Paz (AGP), em 1992 (Adam, 1996). Entre 1978 e 1987, o número de ONG's estrangeiras cresceu de 37 a 134, em Botswana. No Quênia, entre 1977 a 1988, as ONGI's cresceram 260%, contra os 156% das locais.

sua importância no sistema de transferência de capitais e redistribuição.

A política de ajustamento, também legitimou a expansão e intervenção de ONGI's. Permitiu que as organizações da sociedade civil implementassem a dimensão social do ajustamento em resposta aos problemas resultantes da reabilitação econômica¹⁵¹. Contudo, a ONU também incentivou a proliferação de ONGI's ao reconhecê-las como formas básicas de representação popular por volta de 1980¹⁵². A ONU passou a contar com assistência do setor das ONG's, para concretizar serviços humanitários. Hoje, estas organizações estão envolvidas nas operações além-mar desde a gestão de conflitos, reassentamento de refugiados, reconstrução pós conflito, seca e fome até a epidemia do SIDA (KAMAT, 2004, pp.162-3). Nessa perspectiva, mesmo sem dados específicos, os conflitos e os desastres naturais que assolam a África ininterruptamente contribuíram para o exacerbar das desigualdades e na reprodução de desfavorecimento nas mulheres, crianças e idosos. A degradação do meio ambiental e a violação sistemática dos direitos humanos estimulam e propiciam a intervenção de ONGI's como parte sociedade civil global. Na África Subsaariana a proliferação das ONG's obedece especificidades tendo em conta a trajetória histórico-política e sociocultural de cada país - e Moçambique não é exceção.

¹⁵¹ Em Moçambique, este processo permitiu que o Programa de Reabilitação Econômica (PRE) introduzido em 1987, a partir de 1990, incorporasse a dimensão social, Programa de Reabilitação Econômica e Social (PRES)

¹⁵² O Secretário-geral da ONU, Boutros Boutros Ghali, nos anos 1980 era altamente responsivo aos pedidos para sua participação em fóruns internacionais sobre população, direitos humanos, estatuto das mulheres e meio ambiente

6 CONCLUSÃO

Na África, o “não-Governamental” não veio por acaso, mas decorrente de vários fatores. Os processos de transição política dos países africanos nem sempre foram pacíficos e estáveis. Os conflitos étnicos, políticos e militares também marcaram e caracterizaram esses processos. A crise humanitária muitas vezes deles resultantes, criou condições para que organismos bilaterais e multilaterais realizassem intervenções de alívios ou mitigação. Os conflitos políticos muitas vezes resultam, além de mortes, em destruições do tecido social e econômico e refugiados. A crise de legitimidade a que governos mergulharam durante o período de recessão dos anos 1970 acelerou situação.

A neoliberalização (enquanto parte do discurso neo e/ou pós-colonial) e os programas de reabilitação econômica implementados na maioria dos países e sob égide do ocidente criaram condições favoráveis para a intervenção e legitimação crescente de ONGI's na esfera socioeconômica na África. Portanto, dentro deste quadro, as ONG's se constituem como a crítica moderna aos fracassos e descaminhos dos Estados, partidos, sindicatos, empresas e universidades que se acomodam às dinâmicas do mundo oficial, entrando na órbita do capital e do Estado. Os dados apresentados neste artigo são apenas prospectivos e contextualizadores e, de certa maneira, generalizadores. Os conflitos étnicos religiosos na Nigéria, Ruanda, Somália, Congo, Sudão e Moçambique, só para citar alguns, merecem ainda um olhar específico do ponto de vista de ONGI's envolvidas nas emergências e, sobretudo na perspectiva de cooperação lado a lado com agências humanitárias e de desenvolvimento no quadro da pacificação. A proliferação de ONGI's na África sugere múltiplas interpretações e esta é apenas uma possibilidade. Um estudo mais detalhado sobre as ONGI's no período em alusão ainda se revela importante para uma leitura compreensiva do fenômeno, mas também do contexto.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. AS ONG's na política comunitária de cooperação para o desenvolvimento Lisboa: CIDAC, 1996.

AMAT, S. The Privatization of Public Interest: Theorizing NGO Discourse in Neoliberal Era. *Review of International Political Economy*, v. 11, n. 1, p. 155-176, 2004.

BALL; DUNN. Organizações não-governamentais: directrizes para uma boa política e prática. Londres: The Commonwealth Federation, 1995.

BOND, P.; DOR, G. Neoliberalism and poverty reduction strategies in Africa. Discussion Paper for the Regional Network for Equity in Health in Southern Africa, 2003.

COUTINHO, J. As ONG's: origens e (des) caminhos. *Recherches internacionales*, v. 44, n. 03, p. 57-63, 2004.

FIELDEN, A. Local integration: the under-reported solution to protracted refugee situations. *New issues in Refugee Research*, Research paper, n. 158, 2008.

FOWLER, Alan. "Building Partnerships between Northern and Southern Development NGOs: Issues for 1990s". *Development in Practice*, v.1, n. 1, p. 5-18, 1991.

GINJA, V. Sustentabilidade das ONG's moçambicanas: aspectos para reflexão. In: MONTEIRO, A. *ONG's: faces e contra faces na identidade civil moçambicana*. Maputo: CEA, 1995.

HANLON, J. Paz sem benefícios: como o FMI bloqueia a reconstrução de Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária, 1997.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HEARN, J. The Uses and Abuses of Civil Society in Africa. *Review of African Political Economy*, v. 87, p. 43-53, 2001.

KI-ZERBO, J. História da África Negra. V.II Lisboa: Europa-América, 1991.

LUTAMBINGWA, et al. NGOs in sub-Saharan Africa: developing critical capacity for policy advocacy. *International Journal on world Peace*, v.14, n. 3, p. 35-70, 1997.

MANJI, F. The missionary position: NGOs and development in Africa. *International affairs*, v. 78, n. 3, p. 567-83, 2002.

MAURI, G. Organizações Não-Governamentais e desenvolvimento: análise do trabalho de algumas ONG em Moçambique. Dissertação, Mestrado em Estudos Africanos. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2013.

MERCER, C. Reconceptualizing state-society relations in Tanzania: are NGOs making Difference? *Area*, v. 31, n. 3, p. 247-258, 1997.

PAVIA, J. s/d. A dimensão internacional da transição pós-autoritária em Moçambique: as proposições de Laurence Whitehead. S/l.

SANTOS, B. Os processos de globalização. In: Globalização: fatalidade ou utopia? Porto: afrontamento, 2001.

SAMA, Thomas Babila. Conceptualizing Non-Governmental Organizations: Still Searching For a Theory. Finlândia: Department of Social Sciences and Philosophy, University of Jyväskylä, 2013.

SHIVJI, Issa G. Silences in NGO discourse: The role and future of NGOs in Africa. Nairobi & Oxford: Fahamu, 2007.

SOUSA, F. R. O impacto do petróleo na política energética mundial. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RAFTOPOULOS, B. The labour Movement and the emergence of opposition politics in Zimbabwe. In: RAFTOPOULOS; SACHIKONYE (Eds.). Striking bode: The labour Movement and the post-colonial state in Zimbabwe, 1980-2000. Harare: Weaver Press, 2001.

RIBEIRO, M; CUNHA, N. Efeitos urbanos das ONGs. As experiências da gestão urbana e do microcrédito em Maputo. Cadernos de Estudos africanos, v. 1, p. 85-97, 2001.

UNDP. Development Cooperation Report, 1994-1995. Maputo, Junho de 1996.

WORLD BANK. Working with NGOs: A Practical Guide to Operational Collaboration between the World Bank and Non-governmental Organizations Operations Policy Department, World Bank, mar. 1995.

**CONTADA POR QUEM VIVEU, OUVIU
CONTAR E CONTA, DO NOSSO JEITO, COM A
NOSSA CARA: REFLEXÕES SOBRE O
PROCESSO DE ESCRITA DO LIVRO
'PINHÕES: HISTÓRIAS E SABEDORIAS DO
QUILOMBO'**

Lúnia Costa Dias

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta visa desenvolver reflexões acerca do processo de pesquisa e documentação que culminou no livro 'Pinhões: histórias e sabedorias do quilombo'. Fruto do projeto 'Histórias e Sabedorias do Quilombo', desenvolvido ao longo de 2018 em *parceria*¹⁵³ com a Associação Cultural das Mulheres Quilombolas de Pinhões/ACMQP, via Lei Estadual de Incentivo à Cultura de Minas Gerais, o livro teve como objetivo principal a construção de narrativas sobre as histórias e sabedorias do *Quilombo de Pinhões* via um processo de pesquisa e documentação que permitisse a configuração de um material de autoria coletiva. A *parceria* estabelecida para o desenvolvimento do projeto (criação, concepção e execução) se constitui a partir das complexidades e potências das relações entre mulheres na produção do conhecimento, trazendo para o debate modos e formatos da produção de narrativas de autoria coletiva sobre as histórias do lugar. O livro foi organizado em sete seções que versam narrativas em forma de diálogo a partir das entrevistas realizadas por jovens da *comunidade*, que produziram o roteiro e conduziram as entrevistas nos quintais, cozinhas, varandas... com os moradores mais antigos (avós, avôs, tias, tios, primos, primas, compadres, comadres...), membros das *famílias raízes* do quilombo; produziram também as fotografias que ilustram o livro e o Rap do Quilombo cuja

¹⁵³ Todos os termos em itálico são categorias êmicas, expressas pelos sujeitos nos processos de pesquisa que sustentam as reflexões aqui apresentadas bem como no livro ao qual fazemos referência. O trecho em itálico no título é uma frase do texto da apresentação do livro escrito por Sônia Araújo, na época secretária geral da ACMQP.

letra se apresenta ao final do livro. Com tiragem de mil exemplares o livro foi distribuído gratuitamente nos eventos de lançamento (Pinhões – Santa Luzia/MG, Belo Horizonte/MG), para escolas quilombolas do estado de Minas Gerais, escolas do município de Santa Luzia e comunidades quilombolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Versando *de fato parte da memória de nossa história para que não seja perdida, contada por quem viveu, ouviu contar e conta, do nosso jeito, com a nossa cara. Por várias vezes vimos outros colocarem no papel a história do jeito deles, pois não puderam compreender nossa vivência e luta*¹⁵⁴.

2 PARCERIAS: CAMINHOS QUE CONDUZIRAM À PRODUÇÃO DO LIVRO

Conheci a *comunidade de Pinhões* no ano de 2009, por indicação do CEDEFES¹⁵⁵, o qual busquei movida pelas inquietações em relação às complexidades dos processos de reconhecimento e afirmação da identidade quilombola. À época, graduanda em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, fiz os primeiros contatos com duas lideranças da Associação Cultural das Mulheres Quilombolas de Pinhões (ACMQP) e, em companhia de Yara de Cássia Alves¹⁵⁶ fomos recebidas na casa da Maria Geralda, presidente da ACMQP, com um almoço que fez-se de solo e aconchego para as relações que construímos. Das relações estabelecidas e das problemáticas pulsantes destas produzi um

¹⁵⁴ Trecho da apresentação do livro escrito por Sônia Araújo, secretária geral da ACMQP. Para contatar diretamente a ACMQP: <https://www.facebook.com/acmqp.pinhoes>. Para mais informações sobre o Projeto Histórias e Sabedorias do Quilombo: <https://www.facebook.com/historiasesabedorias/>.

¹⁵⁵ Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva, uma ONG que produziu um livro 'Quilombos do Século XXI, no qual encontra-se o Quilombo de Pinhões.

¹⁵⁶ Yara de Cássia Alves e eu fomos colegas de sala na graduação em Ciências Sociais e realizamos trabalho de campo juntas em Pinhões ao longo dos anos de 2009 e 2010. Seguimos estabelecendo diálogos e trocas sobre as reflexões em torno das comunidades quilombolas. Atualmente Yara é doutoranda em antropologia no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da USP, desenvolvendo de pesquisa junto à comunidade quilombolas no Vale do Jequitinhonha/MG.

trabalho de conclusão de curso e uma dissertação de mestrado¹⁵⁷. Esta última se constituiu nos desenhos da escuta atenta as narrativas de diversos moradores sobre a 'origem' da *comunidade* e seu percorrido no tempo, aliada a etnografia de maneira mais ampla. Aciono neste texto este processo para situar alguns dos modos das relações estabelecidas com a ACMQP buscando pontuar algo que me pareceu fundamental na configuração da *parceria* no projeto 'Histórias e Sabedorias do Quilombo'.

Ao longo do desenvolvimento da dissertação percorri as casas de vários moradores empreendendo conversas sobre 'a história de Pinhões'. Nessas conversas reforcei reiteradas vezes que gostaria de escutar o que aquela pessoa em especial tinha para dizer e, assim, devagarzinho e em si considerando que já conhecia minimamente todas estas pessoas, pelo fato de participar de festas e reuniões na *comunidade*, desde o ano de 2009, foram se desenrolando ricas conversas e reflexões. De maneira recorrente quando iniciava a conversa/entrevista expondo as intenções da pesquisa em desenvolvimento, me reapresentando, quando necessário, de imediato escutava '*you tem que ir na casa de Maria Geralda, conversar com ela, ela que sabe da história*', ou '*you tem que ir no Mosteiro*¹⁵⁸, *lá que eles sabem da história*', me remetendo a lugares institucionalizados e/ou a pessoas, reconhecidas publicamente como lideranças locais/tradicionais. Esta não é uma situação típica ou exclusiva de Pinhões, ela é de certo indicativa de dimensões de poder, autorização e legitimidade no contar

¹⁵⁷ Trabalho de conclusão de curso intitulado 'Identidade quilombola na comunidade de Pinhões: processos de produção e transmissão de histórias e memórias', defendido na PUC-Minas, em dezembro de 2012. Dissertação de mestrado defendida em 2015 no Programa de Pós-graduação em Antropologia/PPGAN - UFMG, intitulada 'Ser Quilombola e Ser de Pinhões: dinâmicas e experiências de uma produção do lugar'. Dissertação disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-A4REYR>.

¹⁵⁸¹ Mosteiro de Macaúbas, atualmente é um Convento de Irmãs, devotas de Nossa Senhora da Conceição, em regime de clausura, localizado próximo à comunidade de Pinhões. No ano de 2014 o Mosteiro de Macaúbas completou de 300 anos de atividade. Muitos dos moradores de Pinhões são descendentes de negros escravizados pelo convento de Macaúbas. A comunidade se localiza nas extremas entre o que eram as terras do Mosteiro de Macaúbas e a Sessmaria de Bicas.

histórias que denotam distintas valorações sobre os saberes e seus modos, identificando com a minha pessoa possíveis interesses em relação a uma certa noção de história. O ponto está em o que fizemos a partir daí. Ao ressaltar que me interessava, como pontuei acima, escutar o que aquela pessoa em especial tinha para dizer, reforçando que já havia escutado a pessoa/liderança tradicional indicada, que a própria, por vezes, havia me indicado que conversasse com a/o entrevistado em questão e, pontuando também que já havia empreendido visitas ao Mosteiro de Macaúbas, que havia realizado um percurso nas histórias escritas sobre a região; trazia para o diálogo que para mim não havia ‘diferenças’¹⁵⁹ entre o que, por exemplo, um historiador havia escrito e as sabedorias daquela pessoa em especial. Neste momento trazia para a conversa também reflexões desenvolvidas ao longo da monografia¹⁶⁰, pontuando que ao longo da realização da pesquisa eu havia entendido que as festas pareciam um modo no qual eles, moradores de Pinhões, produziam e transmitiam histórias e memórias: veja, a Festa do Rosário mesmo, ela conta que a Nossa Senhora do Rosário é importante para vocês, a *maior festa da comunidade* é feita em ação de Graças para ela, rege um calendário anual, ela é a *padroeira* não é? A Festa conta isso. E cada ano é uma família diferente que faz a festa, e cada família monta sua corte, convida alguns grupos e não outros, que contam de relações que constituem a *comunidade*, diz das relações com o padre, com a Igreja e com Nossa Senhora do Rosário, pelo menos. Sem falar da peregrinação com a imagem de Nossa Senhora, que percorre as casas, versando de e tecendo as relações, assim como o Catopé na visita às casas de todos os antigos festeiros. É possível pensar, assim, que o que chamamos de história se faz nos “resguardos da memória” “em um de seus outros ambientes, nos quais também se inscreve, se grafa e se postula: a voz e o corpo, desenhados nos âmbitos das

¹⁵⁹² Digo não haver diferenças aqui no sentido de valoração, num exercício de ‘simetrizar’, de retirar hierarquias postuladas entre registros escritos e outros tantos modos de ‘resguardo da memória’ e ‘grafia’, como assume Martins no cunhar da noção/conceito de oralitura (2003). Com isso, no entanto, não nego as dimensões de poder envolvidas nesse processo, que merecem maior fôlego e atenção, e por tanto não serão desenvolvidas no espaço deste texto.

¹⁶⁰³ Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação em Ciências Sociais disponível fisicamente na biblioteca da PUC-Minas.

performances da oralidade e das práticas rituais” (Martins, 2003, p.63). A escrita seria assim, como nos aponta Leda Martins, “um dos lugares de seu [da memória] reconhecimento” (idem; grifos nossos), mas de maneira alguma, seu único e exclusivo lugar.

É inegável que a produção de uma dissertação (bem como de uma monografia) versa de um produto final escrito, o qual, mesmo após o leque de discussões e reflexões críticas empreendidas na antropologia pelos conhecidos pós-modernos, com seus questionamentos em torno das configurações de autoridade e legitimidade, a autoria, entendida enquanto ato de seleção, construção de análise, organização e, assim, produção de uma narrativa, de maneira geral, é atribuída à(o) antropóloga(o). Em diálogo crítico direto com James Clifford, Lila Abu-Lughod (2006 [1991]), reforça que além da compreensão de que a pesquisa antropológica constrói “verdades parciais”, é necessário reconhecer “que elas são também verdades posicionadas” (2006, p. 6). E as relações que sustentam e possibilitam a produção de conhecimento, dito verdades, são atravessadas e possíveis apenas desde lugares, modos e posições. Optamos por pensar em termos de posicionalidade, em diálogo direto com Abu-Lughod, na compreensão de que tal noção contém em si uma não essencialização. É dizer, as “três questões cruciais: posicionalidade, público e o poder inerente nas distinções de eu e outro”, postas pela autora, *halfie*¹⁶¹ e feminista, em seu diálogo crítico com James Clifford, estão para a produção do conhecimento que deve imbricar nas análises “o divisor que estruturou as experiências de criação do eu e [a] opressão na qual ela se cria”, evidenciando “as conexões entre aqueles de cada lado do divisor e os modos nos quais eles definem um ao outro” (p.10). “O que nós chamamos de ‘lado de fora’ é uma posição de um complexo político-histórico maior[,] [...] uma posição específica em face à comunidade sendo estudada” (p.5).

Movida pelas reflexões ensejadas por Abu-Lughod (1991), extrapolamos a proposta desenhada pela autora para pensar,

¹⁶¹⁴ *Halfies*, termo utilizado pela autora para nomear antropólogos(as) que pertencem a comunidade nas quais desenvolvem seus trabalhos pesquisas, entendendo esta como uma posição com potência crítica à produção antropológica e ao tão caro conceito de cultura.

também e principalmente, as posicionalidades no processo de produção do livro. Como apresentamos acima, em relação aos modos como foram se constituindo as conversas/entrevistas para a produção da dissertação de mestrado, realizadas ao longo do ano de 2014, quando de minha estadia na *comunidade* para a realização de trabalho de campo, minha posição nas relações parece ter se desenhado como pessoa que se interessa, reconhece e valoriza as histórias e memórias, versadas nas diversas e distintas narrativas produzidas pelos sujeitos – as festas, as falas, nossas conversas, etc. Da *estudante que faz trabalhos pra faculdade*, passei a *amiga, que escreveu sobre as histórias daqui*¹⁶².

As relações de *amizade* se perpetuaram com visitas as casas e encontros nas diversas festas da comunidade, sobretudo na Festa de Nossa Senhora do Rosário de Pinhões. A manutenção das idas à *comunidade*, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, capital onde habitava antes de ingressar nos quadros do PPGAS/UFSC, foram possíveis também pelo convite da ACMQP para participar do Núcleo Liberdade – Educafro¹⁶³, fundado por esta, na *comunidade*, com o objetivo de promover curso preparatório gratuito para ingresso no ensino superior. Com quadro de professores voluntários os gastos com alimentação dos alunos e transporte dos professores era custeado por todos os envolvidos. Lecionando a disciplina ‘Práticas de Cultura e Cidadania’, ao longo do segundo semestre de 2015 e primeiro de 2016¹⁶⁴, estive presente em Pinhões ao menos dois sábados por mês, cumprindo os quadros de aula. Os espaços das aulas

¹⁶² Trechos de caderno de campo. Frases proferidas por distintos sujeitos vinculados a institucionalidades distintas, a primeira membro da ACMQP, no ano de 2012, a segunda proferida pelo mestre da Guarda de Catopé, em 2015, quando me apresentavam para pessoas ‘de fora’ da *comunidade*, em contextos de festa.

¹⁶³ “Educafro é um movimento social em prol da educação mantido pela Associação Franciscana de Educação e Assistência Social, que oferece gratuitamente curso preparatório para vestibular e ENEM voltado para camadas populares, negros e indígenas. A proposta do curso é auxiliar o ingresso dessas camadas sociais no ensino superior focando numa formação cidadã.” Ministrei a disciplina ‘Práticas de Cultura e Cidadania’ na Educafro-Minas, também nos anos de 2011 e 2012.

¹⁶⁴ Momento em que as aulas foram encerradas.

possibilitaram ricos diálogos e ampliaram as relações com outros sujeitos, jovens e adultos, desejosos do ingresso no ensino superior.

Trazer neste texto o debate em torno da posicionalidade tem em si ao menos dois sentidos, um que diz respeito às posicionalidades das/nas relações que possibilitaram as trajetórias de produção de conhecimento descritas acima¹⁶⁵, que tentam situar os desdobramentos que permitiram a *parceira* na feitura do projeto 'Histórias e Sabedorias do Quilombo'. Um segundo tece as posicionalidades dos sujeitos envolvidos no projeto em si, envolvendo nestas também a própria ACMQP enquanto instituição. Posicionalidades que se articulam na construção do conceito chave do projeto no processo de pesquisa e documentação em livro, o conceito/noção de autoria coletiva.

3 DAS MULHERES NEGRAS, AVÓS, MÃES, FILHAS, NETAS...MULHERES, SÍMBOLOS DE RESISTÊNCIA, COM MUITO CARINHO PARA A COMUNIDADE

Ao longo destes anos de relações que constituem fortemente minha trajetória na antropologia, como mencionado, as mulheres foram(são) as principais

¹⁶⁵ É importante ressaltar que as reflexões propostas por Abu-Lughod se fazem em torno da produção antropológica e suas potencialidades críticas, inclusive e, sobretudo, ao modo como o conceito de cultura é constituído e operado na produção de diferenças e (re)produção de desigualdades. Crítica esta tecida desde a posição da produção de conhecimento por antropólogos *halfies* e feministas. Nas reflexões em desenvolvimento neste texto estamos trabalhando com as 'posicionalidades' construídas e atravessadas pelo fazer antropológico, tomando as relações e seus modos no processo que sustentam(ram) e possibilitam(ram) os trabalhos acadêmicos desenvolvidos junto às mulheres quilombolas de Pinhões, e não com os textos finais em si (monografia e dissertação, principalmente). Este é um interessante e importante processo de reflexão (auto)crítica, que almejamos desenvolver em oportunidades outras, alcançando primordialmente as dimensões raciais envolvidas nas relações, em si considerando que sou reconhecidamente uma mulher branca, o que evoca a necessidade de acionar reflexões dos estudos da braquitude para compreender dinâmicas e modos das relações e seus produtos quer sejam acadêmicos ou não.

interlocutoras, *amigas, parceiras*. “*Mulheres negras, avós, mães, filhas, netas... [..] que juntas fizeram surgir a Associação Cultural das Mulheres Quilombolas de Pinhões, e há mais de 10 anos lutam para que a cultura e os valores da comunidade sejam perpetuados de geração em geração, lutaram e lutam pela superação do racismo, intolerância, discriminação...*”¹⁶⁶ Fui recebida em Pinhões, por Maria Geralda, presidente da Associação Cultural das Mulheres Quilombolas de Pinhões, à época, 2009, recém fundada. Ao longo de 2009 e 2010 muitos foram os debates empreendidos pelas sócias-fundadoras em relação ao nome da associação e suas intencionalidades. Por que uma associação de mulheres?

[...] porque aqui as mulheres são muito pra frente, tudo tudo é as mulheres, tudo tudo, a escola aqui sempre é mulher na direção, a igreja é as mulheres que faz parte é as mulheres, os homens não gosta de assumir as coisas, sabe, então, é mulher balaieira, é mulher doceira, é mulher paneleira, então é as mulheres. (Fala da presidente da Associação em entrevista realizada em Agosto de 2012)

E eu acho que mulher veio [para o nome da associação] muito por causa dos trabalhos manuais que são feitos, os doces, por causa da história das balaieiras, aquela história toda, eu acho que tem muito haver com isso, mas não menosprezando a presença do homem. Pelas atividades das mulheres que foi bem representativas aqui. [...] então é mais assim pela atividade que a mulher exerce. (Fala da secretária geral da Associação em entrevista realizada em Agosto de 2012)

A menção às mulheres no nome da ACMQP¹⁶⁷ e seus motivos apresentados nas falas acima pelas próprias sócias-

¹⁶⁶ Trecho de apresentação do livro, ‘Pinhões: histórias e sabedorias do quilombo’, escrito por Sônia Araújo, secretária geral da ACMQP.

¹⁶⁷ A Associação Cultural das Mulheres Quilombolas de Pinhões já teve a supressão do termo ‘quilombola’ de sua nomenclatura num movimento de compreensão e construção de representatividade e legitimidade junto à comunidade. Desenvolvo esta análise com maior profundidade na monografia (DIAS, 2012) e em artigo publicado nos

fundadoras, evidenciam o lugar ocupado pelas mulheres na conformação sociopolítica-cultural de Pinhões, que ademais *das atividades que foi [são] bem representativas [paneleiras, balaieiras, lavadeiras...]*, assumem a formação de uma Associação Cultural responsável pelo debate da afirmação da identidade quilombola. O espaço político, entendido como aquele de articulações e negociações no âmbito de uma fronteira nós-eles, dentro-fora, é articulado e produzido pelas mulheres na evocação do que elas próprias nomeiam, *Pinhões Quilombola*¹⁶⁸. *Mulheres negras, avós, mães, filhas, netas...* que buscaram *parcerias* para que um *livro se tornasse realidade*. Nas palavras de Sônia, secretária geral da ACMQP, versadas na apresentação do livro, *"Aqui colocamos de fato parte da memória de nossa história para que não seja perdida, contada por quem viveu, ouviu contar e conta, do nosso jeito, com a nossa cara. Por várias vezes vimos outros colocarem no papel a história do jeito deles, pois não puderam compreender nossa vivência e luta"*.

A textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de apreender e figurar o real, deixados à margem, não ecoaram em nossas letras escritas. [...] Nessa ordem, o domínio da escrita torna-se metáfora de uma ideia quase exclusiva da natureza do conhecimento, centrada no alçamento da visão, imprensa no campo óptico pela percepção da letra. A memória, inscrita como grafia pela letra escrita, articula-se assim ao campo e processo da visão mapeada pelo olhar, apreendido como

ANAIS da IUAES 2018, intitulado 'Modos de fazer política no quilombo: a experiência de comunidade nas tensões entre unicidade e multiplicidade', no GT "Reinvenções do Comum."

¹⁶⁸ Termo utilizado por Sônia Araújo, secretária geral da ACMQP, na apresentação do livro. Discussões, reflexões e análises, sobre *Pinhões Quilombola* também foram desenvolvidas na dissertação de mestrado, DIAS, Lúnia C. Ser Quilombola e Ser de Pinhões: dinâmicas e experiências de uma produção do lugar. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-A4REYR>.

janela do conhecimento. Tudo que escapa, pois, à apreensão do olhar, princípio privilegiado de cognição, ou que nele não se circunscreve, nos é ex-ótico, ou seja, fora do campo de percepção, distante de nossa ótica de compreensão, exilado e alijado de nossa contemplação, de nossos saberes.” (MARTINS, 2003, p. 64)

Saberes estes que se fazem em espaços e grafias que estão para além das letras, são grafados nos termos da Oralitura, apresentada por Martins (2003) enquanto conceito, e discutidas ao longo do processo de pesquisa da dissertação e da atuação em sala de aula pela Educafro, como mencionado no início do texto. Debates fortemente presentes também nas reuniões da ACMQP. Este processo de alijamento das letras, também é apresentado por Sônia (na apresentação do livro), no sentido de fazer-se autor, de grafar em livro “*de fato parte da memória de nossa história [...] contada por quem viveu, ouviu contar e conta, do nosso jeito, com nossa cara*”; um processo/fato/ação que carrega em si toda potência do que Conceição Evaristo, chama de *escre(vivência)*¹⁶⁹:

Assenhoreando-se ‘da pena’, objeto representativo do poder falo-cêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Surge a fala de um corpo que não é apenas *descrito*, mas antes de tudo *vivido*. A *escre(vivência)* das mulheres negras explicita as aventuras e as desaventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. Na escrita busca-se afirmar as duas faces da moeda num único movimento, por o racismo como lucidamente observa Sueli Carneiro ‘determina a própria hierarquia de gênero’ em sociedades como as latino-americanas,

¹⁶⁹ Grifo utilizado pela Conceição Evaristo sempre que lança mão do conceito em suas obras.

multirraciais, pluriculturais e racistas. (EVARISTO, 2005, p. 6)

Investindo contra várias formas de silenciamento, as mulheres negras continuam buscando se fazerem ouvir na sociedade brasileira, conservadora de um imaginário contra o negro. (EVARISTO, 2005, p.5)

Mulheres negras, avós, mães, filhas, netas... que no tornar realidade este sonho de fazer um livro com parte da memória de nossa história, versam no plural: histórias e sabedorias do quilombo, acionando a potência da 'multiplicidade' e da 'interseccionalidade' – “que não é só teórica, é prática” - na produção de coletividade que é em si articulada pela chave da ancestralidade, “um projeto político desenhado pelo Feminismo Negro” que compreende o “empoderamento como empreendimento coletivo”. “A mulher negra é uma intelectual da cozinha que está oferecendo esse alimento, essa oferenda, não só para outras mulheres negras, mas para outros grupos políticos que foram considerados outros” (AKOTIRENE, 2019)¹⁷⁰, com muito carinho para a comunidade.

Conceber e executar um projeto em parceria cujo produto final é um livro sobre a história de Pinhões, contado pela gente mesmo, que no seu fazer, desde a construção do projeto e os diálogos que o sustentam, concebe histórias e sabedorias do quilombo, no plural; as tensões e forças dos desejos de alcançar generalizações, ou universalidades e preservar particularidades honram o título apresentando-se constantes nas discussões sobre como construir as narrativas: quem serão os entrevistados? Representantes de várias famílias, principalmente das famílias raízes; Enquanto vocês¹⁷¹ fazem a atividade [de

¹⁷⁰ Entrevista ao programa Perfil e Opinião, TVE Bahia, publicado em 29 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4VAm2BnO5E&feature=youtu.be>.

¹⁷¹ A atividade de produção do roteiro foi concebida e desenvolvida por mim em parceria com Isadora de Souza Mayrink Sampaio, parceira fundamental na condução do projeto 'Histórias e Sabedorias do Quilombo'. Nos anexos há uma breve descrição sobre a composição da equipe do projeto.

produção] *do roteiro* [de entrevistas] *com os jovens a gente se reúne pra fazer a lista das famílias que a gente tem que visitar.*

Para alcançar dimensões do que chamamos no projeto de autoria coletiva, decidimos por construir as narrativas do livro a partir de entrevistas realizadas com moradores do Quilombo de Pinhões, membros das *famílias raízes*. Estas entrevistas foram conduzidas por jovens da *comunidade* que participaram da atividade de produção do roteiro, na qual foram construídas as perguntas que conduziram as conversas. Compreendemos que as narrativas, produzidas em entrevista, se fazem num processo de relação no qual forma-se uma 'comunidade de ouvintes' que, parafraseando Benjamim (1985), fia ou tece a rede onde está guardado o dom narrativo, "a arte de contar histórias". Entendida como "forma artesanal de comunicação", a narrativa (narrador e comunidade de ouvintes) compartilha experiências: "Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se exprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (Benjamim, 1996 [1985], p.205). "O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes." (BENJAMIM, 1985, p. 201).

Narrador e 'comunidade de ouvintes' que, ao longo das entrevistas se reconheciam no compartilhamento de experiências, como membros de uma mesma *família*, localizavam outros narradores e iam tecendo os fios do dom de narrar. Tecendo pessoas/personagem, lugares, relações, socialidades:

"Seu Hélio – Antônio Teles fazia a festa de Santo Antônio também. Nós ficava lá quentando fogo. E na serra ali meia noite batia uma campainha. A campainha batia na serra ali. Os velhos falava, Hélio, você quer ver a campainha bater na serra meia noite no dia de São João? Eu falei, quero! Aí quando foi meia noite nós ficamos quietinho, caladinhos. A campainha bateu: tiquilim, tiquilim, tiquilim. No fechado daquela serra ali [aponta para a serra atrás de sua casa]. Padre João de Santo Antônio fechou ela ali, uma igreja, uma santa. Que tem uma lagoa e uma santa no meio da lagoa. Na serra. Padre João mandou

fechar ela pra ninguém ir lá. Fez um muro de pedra lá e ninguém acha o lugar. E do lado de lá, cai a mãe d'ouro, parece que era uma rodela de fogo que saía batia dentro do poço, brãaaa, uma roda grande.

- Meu avô [Seu Luiz Gonzaga] contava isso mesmo."

(Pinhões: histórias e sabedorias do quilombo, 2018, p.40)

No quintal da casa de Seu Hélio, ainda enfeitado da Festa de São João, com um café a postos na mesa da varanda, em círculo, com os corpos atentos, o grupo de jovens (netos, sobrinhos, afilhados, primos...) compartilhavam experiências na condução das entrevistas. Para a produção de:

"Um livro escrito com relatos, recheado de sentimentos, sorrisos, curiosidades, expectativas, esperança, lugar da experiência, práticas, trocas e vivência entre quem falava e quem escutava (os jovens da comunidade). Momentos que palavras sozinhas não conseguirão traduzir, pois para estes jovens a experiência vivida ficará gravada para sempre e poderão transformar esse acontecimento em uma oportunidade de fortalecimento e construção de seu próprio percurso de reflexão sobre a identidade quilombola."¹⁷²

¹⁷² Trecho da apresentação do livro 'Pinhões: histórias e sabedorias do quilombo', escrita por Sônia A. Araújo, secretária da ACMQP. Texto na íntegra nos anexos.

Figura 1 – Entrevista com Seu Hélio. Julho 2018.

Fonte: Acervo pessoal.

Para, novamente em diálogo com Benjamim, “[q]uando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo” (1996[1985], p.205). Fazendo da autoria do livro almejado um lugar de encontro de sujeitos, no qual as perguntas “produtoras do disparo da narrativa” (KOFES, 1994), se transformam em componentes dos modos do narrar, promovendo elo narrativo. As pessoas estão narrando histórias e elas nunca são singulares (TRINH, 1989).

Como será, então, a forma da narrativa final do livro? Pergunto, em uma das reuniões da ACMQP para organização do livro. *Em diálogo né, as entrevistas mesmos, que é o jeito que a gente conta as coisas. “[...] nossa história para que não seja perdida, contada por quem viveu, ouviu contar e conta, do nosso jeito, com nossa cara.”* O livro, então, foi organizado em seções¹⁷³, compostas por trechos das entrevistas realizadas

¹⁷³ São sete seções nomeadas com falas dos entrevistados construídas sobre temas produzidos pelo conjunto das perguntas fruto da atividade de produção do roteiro, delineadas e organizadas na seguinte sequência a partir das reuniões com a ACMQP: *Era só negro de categoria...* (Ledino) – Como surgiu Pinhões?; *Eu vou falar das minhas raízes que foi essa...* (Raquel) – Família; *Eu nasci e fui criado na lavoura...* (Seu Hélio) – Lavoura; *A gente ficava acordado até tarde pra ver essa folia...* (Dona Esther) – Festa; *Eeee...congado...é mundo veio.*

“em contextos e formatos diversos, [...] as vezes individualmente, às vezes em grupo de dois, três e até quatro entrevistados(as), que foram travando diálogos através das perguntas e respostas. [Entrevistas] realizadas nos espaços dos quintais, cozinhas, varandas, sala de televisão”¹⁷⁴, espaços do cotidiano. Trazer o formato de diálogo como a poética do livro é um exercício de reconhecimento de “uma socialidade presente no ato de narrar” que “advoga pela experiência do cotidiano”, propondo “pensar a relação entre contexto e expressividade para além de uma relação determinante” (CARDOSO, 2003, p.56):

É claro que se essas estórias¹⁷⁵ constituem experiências no mundo é preciso saber ouvir o seu contar, reconhecer sua força poética. Evocar a força poética dessas estórias é falar da expressividade de sua forma, é nos remeter a uma dimensão do falar que produz imagens e sentimentos acerca do cotidiano. Se, como nos diz Karen Barber (2007), não existe um discurso ordinário cotidiano que seja neutro, que flui uniformemente e do qual se destacaria o realmente ou extraordinariamente poético, podemos então certamente falar de uma poética da “fala comum”. (Idem)

‘Pinhões: histórias e sabedorias do quilombo’ é organizado em sete seções, nomeadas com trechos das narrativas proferidas nos formato das entrevistas/diálogos, ilustrado com fotografias produzidas por jovens moradores da

(Seu Onofre) – Candombe, Catopê e Congado; *É só mesmo gente assim da roça, dos quilombo mesmo que é...* (Do Carmo) – Sabedorias; *Então assim foi criando todo mundo* (Rosângela) – Pinhões Hoje.

¹⁷⁴ Trecho da Nota das Organizadoras, ‘Pinhões: histórias e sabedorias do quilombo’.

¹⁷⁵ A opção por nomear as narrativas que compõem o livro como histórias e não estórias, decorreu de demanda da ACMQP, o que revela um ponto de tensão, luta e disputa narrativa no quadro de reconhecimento das historicidades e da historiografia, uma dimensão que também merece atenção e que pretendemos desenvolver com maior profundidade em outras oportunidades.

comunidade, encerrando com a letra do Rap do Quilombo, também produzido em oficina. Um livro que carrega em sua poética as potências das narrativas do cotidiano, *contada por quem viveu, ouviu contar e conta, do nosso jeito, com nossa cara*, promovido pelas *mulheres negras, avós, mães, filhas, netas, que juntas fizeram surgir a Associação Cultural das Mulheres Quilombolas de Pinhões*, e há mais de dez anos lutam para que a cultura e os valores da comunidade sejam perpetuados de geração em geração. [...] *Por todos que acreditaram e ajudaram a tornar realidade este sonho. [A]s famílias raízes e [...] [os] amigos que militam conosco*¹⁷⁶. Promovendo um material escrito que busca honrar a multiplicidade, pluralidade e ancestralidade constituindo a coletividade que sustenta sua autoria e autoridade.

Anexos

Equipe do projeto:

Intentando desenvolver um projeto próprio da ACMQP e versar em “outros ambientes” (Martins, 2003) as histórias do quilombo, no segundo semestre de 2017, observamos que o edital da Lei Estadual de Incentivo a Cultura de Minas Gerais estava aberto, para dar conta da elaboração, organização da documentação e submissão do projeto, convidamos Isadora de Souza Mayrink Sampaio, cientista social, companheira de trabalho e vida, contemporânea na graduação em Ciências Sociais da PUC-Minas, para realizar uma leitura atenta do edital e compor conosco a equipe do projeto. Montamos os currículos dos membros da equipe do projeto entre os quais estivemos, Isadora, fazendo a produção executiva, Sônia Araújo, secretária geral da ACMQP engenheira e pedagoga, como auxiliar das atividades de pesquisa, Ruteneia Teles, contadora da ACMQP, como contadora do projeto, Aparecida Santos, vive-presidente da ACMQP, como responsável pelos contatos e agendamentos das entrevistas juntamente com Helton da Conceição, jovem capoeirista, associado da ACMQP e da Associação de Capoeira Herança dos Quilombos, que atuou também como facilitador das oficinas de rap e fotografia, e eu, Lúnia Dias, fazendo a coordenação geral e como facilitadora das atividades de

¹⁷⁶ Trecho da apresentação do livro escrito por Sônia Araújo, secretária geral da ACMQP.

pesquisa e documentação. Além desta equipe principal, que contou majoritariamente com membros da ACMQP, foram contratados também Natália Gomes, fotógrafa e designer, que ministrou uma oficina de fotografia, cujo produto final foram as fotografias de autoria dos jovens da comunidade participantes da oficina, que ilustram o livro e uma seleção, realizada também por estes, de fotografias para exposição nos eventos de lançamento do livro. Natália desenvolveu também o projeto gráfico e editoração do livro, ambos discutidos em reuniões da associação para tomada de decisões em relação as cores, formatos e elementos da arte gráfica. E Guilherme de Almeida Abu-Jamra, que conduziu a oficina de RAP- ritmos e poesia, cujo produto final foi um Rap, intitulado Rap do Quilombo, de autoria dos jovens participantes da oficina versando histórias e sabedorias do quilombo em 'beat' e letra. Todos os membros da equipe do projeto foram contratados e remunerados pelas funções assumidas.

Figura 2 - Foto do livro no lançamento em Belo Horizonte/MG, 09 de fevereiro de 2019.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 3 - Lançamento do livro em Pinhões – Dezembro de 2018.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 4 - Lançamento do livro em Belo Horizonte no Centro de Referência a Juventude. Ao fundo exposição de fotografias produzida pelos jovens participantes da oficina de fotografia. Fevereiro de 2019.



Fonte: Dados da Pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABU-LUGHOD, Lila. Writing Against Culture. In: LEWIN, E. (Org.), Feminist Anthropology: a Reader. Oxford: Blackwell, 1991 [2006].

AKOTIRENE, Carla. Entrevista ao programa Perfil e Opinião, TVE Bahia, publicado em 29 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4VAm2BnO5E&feature=youtu.be>.

BENJAMIM, Walter. O narrador. In: BENJAMIM, Walter. Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996. p.197-221.

CARDOSO, Vânia Zikan. Contar o passado, confabular o presente: performances narrativas, poéticas e as construções de histórias. In: RAPOSO, Paulo. et al. A terra do não-lugar: diálogos entre antropologia e performance. Florianópolis: EdUFSC, 2013.

EVARISTO, Conceição. Escre(vi)(vendo)me: ligeiras linhas de uma auto-apresentação. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). Mulheres no Mundo: Etnia, Marginalidade e Diáspora. João Pessoa: UFPB, Ideia/Editora Universitária, 2005.

KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. Cadernos Pagu, n. 3, p. 117-141, 1994.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. Letras: Língua e literatura: Limites e fronteiras, n. 26, p. 63-81, 2003.

TRINH, T. Minh-há. Grandma's Story. In: Woman, Native, Other. Bloomington: Indiana University Press, 1989.

REZADEIRAS E ERVEIRAS DO CARIRI: O FIO DECOLONIAL TECEDOR DAS PRÁTICAS DE CURA EM ABYA YALA

Nayara de Lima Monteiro

1 NO COMEÇO ERA O VERBO, MAS TAMBÉM O CORPO E O ESPÍRITO

Marcado pelos registros históricos de povos originários, como os Kariri, o Cariri cearense está localizado na Chapada do Araripe inspirando a criatividade humana ritualizada através de manifestações culturais, celebrações, saberes, como os das erveiras, rezadeiras, pateiras tradicionais, reizados e cordelistas, poetas/isas do sertão nordestino. No decorrer da pesquisa, notou-se que o gênero, a raça e o lugar de enunciação desses saberes demarcam o protagonismo para a sua (re)existência. As experiências, conhecimentos e a própria existência das mulheres escolhidas para serem protagonistas desta pesquisa sobrevivem e resistem mesmo com todo o Poder da Matriz Colonial operando.

Assim, esta pesquisa faz parte da finalização do Trabalho de Conclusão de Curso da pós-graduação *lato sensu* em Arqueologia Social Inclusiva que cursei na Fundação Casa Grande - Memorial Homem Kariri em parceria com a URCA (Universidade Regional do Cariri) em Nova Olinda – CE de 2017 a 2018. Para tanto, realizaram-se vivências etnográficas e entrevistas semi-estruturadas com quatro rezadeiras na zona rural de Brejo Santo-CE, são elas: Dona Maria, Dona Carminha, Dona Francisca e Dona Socorro. E com a erveira Dona Maria em Juazeiro do Norte-CE. Tudo isso convergiu na produção deste artigo e de um audiovisual chamado “Saberes da Terra”, lançado em setembro de 2019 na comunidade das rezadeiras, qual seja, Fazenda Canafístola, zona rural da cidade de Brejo Santo - CE.

Este lugar foi um dos que frequentei na minha infância e já desde criança tive contato com o universo da cura com as rezas e o uso das plantas medicinais, sendo assim outros motivos que me fizeram escolher as rezadeiras desta localidade e a erveira de Juazeiro do Norte-CE para fazer a pesquisa. Já que além de serem mulheres que convivi e convivo até o

momento presente, no mote do que seria uma “arqueologia dos afetos”, uma intuição durante algumas conversas com colegas e professores/as, depois das aulas expositivas do curso, fizeram com que minha curiosidade em relação ao universo da cultura popular da cura através dos rezos e plantas pelas mulheres apontasse para estas mulheres nestas localidades. Com isso, justifico a relevância deste trabalho que já deriva de uma pesquisa finalizada, mas também em andamento, pois continuo esse labor em nível de doutorado, e que apresenta um elo entre o pensar-sentir da pesquisadora e a escolha teórico-prática aqui trabalhada.

Realizou-se, ademais, uma revisão bibliográfica em livros e afins (virtuais e impressos) sobre os temas em questão alocados nos estudos decoloniais latino-americanos. Todavia, foi tendo conversado com e escutado essas mulheres que o embasamento teórico deste trabalho foi complementado.

2 É POSSÍVEL O CONHECIMENTO CIENTÍFICO SER DIALÓGICO COM OS SABERES TRADICIONAIS ANCESTRAIS?

Rezar em outras pessoas e conhecer as propriedades das plantas são práticas ancestrais que se originam pela experiência dos grupos sociais presentes em um meio, em certa cultura, com certas sociabilidades, sendo comunicadas em redes variadas nas relações desse meio. Essa comunicação pode ser a partir da transmissão oral desses saberes de geração a geração, pela observação da prática de tais ofícios, pelo dom divino que “Deus dá” ou o “chamado” para os ofícios.

Tais saberes e práticas estão presentes em diversas localidades, como nos Andes chilenos, no México, nas terras guaranis e dos povos amazônicos, no Cariri cearense, nos pampas gaúchos no Brasil, na Argentina e no Uruguai, territórios de Abya Yala, apresentando um núcleo semelhante que os interconecta nessa grande teia de territorialidades, saberes, ofícios, memórias, povos originários, tradicionais, identidades, gênero, espaço-tempo-dimensões.

O Cariri, em específico, apresenta uma riqueza de manifestações culturais, expressões, celebrações, saberes e fazeres, que dentre estas estão os rezos e os conhecimentos sobre as propriedades curativas das plantas. E é em torno da

figura da mulher campesina, originária (ou descendente direta), afrodescendente, quilombola, agricultora, ou que mora nas periferias urbanas, que se mantem o fio tecedor dessas práticas de cura.

Nessa perspectiva, problematizando este universo de estudo, alguns questionamentos surgem para auxiliar na vivência e leitura desses saberes nesse labor científico iniciado em 2018: Por que o gênero demarca o protagonismo na manutenção, (re)existência desses saberes-ofícios? Como os recortes de raça e lugar de enunciação desses saberes podem auxiliar no entendimento da sua preservação? Como esses conhecimentos de saber-fazer contribuem na reconstrução e fortalecimento de uma identidade latino-americana?

Essas perguntas foram alguns primeiros guias para o debruçar nas leituras sobre tais temáticas e para minha ida a campo com o olhar de pesquisadora ativo dessa vez, já que minha vida sempre esteve permeada por esse universo das rezadeiras e dos cházinhos curadores e acalmadores. Perguntas que guiaram, contudo, o que a troca com as rezadeiras e erveiras mostraram vão além dos possíveis limites apresentados nas questões.

As experiências, conhecimentos e a própria existência dessas mulheres escolhidas para serem protagonistas desta pesquisa fazem parte do “universo do outro lado da linha abissal” (SANTOS, 2007)¹⁷⁷. São saberes que sobrevivem e resistem há séculos mesmo com todo o Poder da Matriz

¹⁷⁷O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2007).

Colonial operando. As subjetividades que estas sujeitas carregam consigo encontram-se no lado da face colonial desse paradigma, composto pelo tripé da colonialidade (saber, poder, ser). Mas, ao mesmo tempo, decolonizam esse panorama, e é aqui que reside a grandiosidade dessa pesquisa.

As rezadeiras são “canais de cura para os males da alma”. Para se curar, a pessoa que requisita tal reza “tem que ter fé”. Elas, as rezadeiras, acreditam que antes dos males formarem morada no corpo físico, estes já estão nos corpos sutis (alma ou espírito). Por sua vez, as erveiras são mulheres que detêm conhecimentos sobre as propriedades das plantas para curar alguma doença ou mal-estar físicos. São mulheres amigas das plantas e profundamente arraigadas a estas. Tais saberes são relevantes a ponto de o próprio Estado brasileiro reconhecer como política pública de saúde o manejo dos fitoterápicos e das plantas medicinais para tratamentos de doenças.

O paradigma da Modernidade inaugurado no século XV por Espanha e Portugal no continente latino-americano, traz consigo a face da Colonialidade. Esse paradigma estava (e continua) assentado nas necessidades da dominação capitalista imperial e na colonialidade, com o auxílio de outros sistemas de dominação, como o patriarcado e o racismo. A América Latina, pois, foi o grande laboratório de engendrar vida à Matriz Colonial. Este grande território serviu de teste para o racismo a serviço do colonialismo, ademais de ser o continente fundacional deste, e, portanto, da modernidade, segundo Enrique Dussel (2005). Para tanto, a Matriz Colonial estruturou-se em três grandes pilares: colonialidades do poder, do saber e do ser.

Esses três conceitos servem de fundamento teórico para se compreender o paradigma dual da Modernidade que foi imposto nestas terras latino-americanas e em específico no Cariri. Junto aos estudos interdisciplinares decoloniais de Dussel, Quijano, Grosfoguel e Maldonado-Torres, serão postos em diálogo, a historiografia e a história, cultura e sociabilidades que construíram o Cariri e seus povos, dentro do território de Abya Yala.

É mais especificamente com as colonialidades do saber e do ser, que esta proposta irá caminhar, pois aí estão postos os recortes de validade de conhecimentos, lugar de enunciação de fala e as subjetividades de raça e gênero das parteiras, erveiras e rezadeiras caririenses. Tendo em vista que a matriz colonial

do poder é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados, controlando a economia, a natureza e os recursos naturais, o gênero, a sexualidade, o conhecimento, as subjetividades e centralizando a autoridade (Maldonado-Torres, 2008).

Como horizonte para uma nova leitura e atuação de vida mais coerente e integral, é que se chega ao campo dos estudos decoloniais latino-americanos. A decolonialidade aparece como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. Deriva do “Giro decolonial” que significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico a essa lógica dual (DUSSEL, 2005). Neste trabalho, analisam-se saberes e práticas ancestrais protagonizados por um gênero definido, racializados, com classe social demarcada e enunciação do local da fala desde o Sul do Mundo no Cariri cearense. Estes saberes estão imbricados numa existência resistente à “primeira modernidade” e às outras que se deram ao longo desses séculos (LUGONES, 2014), e estão de alguma maneira em tensão com esta lógica, por estarem localizados no “universo do outro lado da linha abissal” (SANTOS, 2007). Isso não quer dizer que são pré-modernas, ainda que sejam “não modernas” em alguma medida.

Porém, são conhecimentos, valores, práticas culturais, ecológicas, espirituais constituídas em oposição à lógica imperial, ocidental, hierárquica, conformadora do paradigma modernidade/colonialidade que resume a vida em categorias estanques e duais: negro/branco; homem/mulher; corpo/razão; barbárie/civilização. Pode-se afirmar que são práticas e saberes *per se* decoloniais, ainda que com o passar dos séculos, pontos coloniais continuem existindo em algumas dessas práticas, como, por exemplo, a devoção aos santos do catolicismo pelas rezadeiras.

Outro aspecto que demonstra a relevância de pôr em diálogo o conhecimento científico e tais saberes e ofícios, é que se complementem, pois estes últimos apresentam a potencialidade em abordar o/a humano/a na sua integralidade tão fragmentada e especializada pela Modernidade, já que se trata aqui de dimensões humanas que vão além da razão.

O respeito às tradições é o principal pilar no qual se sustentam as mulheres que praticam a medicina curativa e os benzimentos ou rezas. É no sentido de auxiliar no resgate, na valorização, na manutenção da cultura popular, dessas memórias, na (re)existência das subjetividades decoloniais

dessas mulheres, denominadas “Otras Modernidades”, como assinala Celestani (2014), que é fundamentada a importância deste trabalho teórico-prático.

Além desses pontos, traz-se também o compromisso e a ética para construir relações decoloniais desde a Academia. Os estudos decoloniais e as Epistemologias do Sul são posturas, antes de tudo, de vida e estar no mundo que tem sido materializadas também dentro das Instituições de Ensino Superior ao redor do Sul do Mundo. Este trabalho vem na intenção de fortalecer tais estudos dentro do seio da Universidade, junto à comunidade, no caso das mulheres sujeitas da pesquisa, e à identidade latino-americana construída pelas lutas resistentes das mulheres nas suas diversas frentes, política, artística, intelectual, etc.

O “giro decolonial” juntamente à noção de transmodernidade de Dussel (2005) vem auxiliar este trabalho a pensar e vivenciar tais saberes e práticas como parte da própria decolonialidade, apoiando a existência-resistência desses ofícios a partir das mulheres. O conceito de transmodernidade de Dussel pretende evidenciar que a modernidade não é um fenômeno meramente intraeuropeu, mas constituído pela sua face oculta: a colonialidade. É esse lado oculto que Santos (2010) chama de “o outro lado da linha abissal” que se desenvolveu o mundo periférico colonial. Aqui reside também a contribuição das Epistemologias do Sul:

(...) son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; (...) el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las

alternativas (SANTOS, 2010, p.16) (grifo nosso).

As erveiras e rezadeiras estão no Cariri cearense marcado pelos registros históricos de grupos de povos originários, dentre eles os Kariri, cuja braveza indômita lhes propiciara a posse de tão ricas terras. Quando o colonizador português começa a expandir o colonialismo desde a Metrópole, iniciam-se as disputas por essas terras férteis no final do século XVII. O nome “Cariri” foi herdado desses(as) nativos(as) submetidos(as) à catequização no século XVIII. Assim, incorpora-se o sentido mítico-ancestral ao conceito de lugar de onde se enuncia a fala, pelo sentimento de representatividade, de valentia e resistência dos Kariri neste território contra o colonizador e todo o seu formato de vida imposto contra esse povo (LIMAVERDE, 2015).

Os fatores ambientais e vestígios arqueológicos sugerem que a escolha do habitat humano na região aconteceu desde épocas muito antigas. Percebe-se essa integração porque o ambiente da Chapada do Araripe¹⁷⁸ reflete na cultura local, sendo o Cariri considerado o berço da cultura cearense, inspirando com maior intensidade a criatividade humana que é ritualizada através de inúmeras manifestações culturais, expressões, celebrações, saberes e fazeres, como os das parteiras, erveiras e rezadeiras (FIGUEIREDO FILHO, 2010). O Cariri é uma riqueza em patrimônio imaterial, mestres da cultura popular, manifestações artísticas e movimentos de arte popular e contemporânea, sendo marcado pelos movimentos messiânicos do mítico Padre Cícero Romão Batista e da experiência comunitária-mística do Caldeirão do Beato José Lourenço (século XIX) (LIMAVERDE, 2015).

¹⁷⁸ “É uma Serra em decomposição que delimita geograficamente três Estados: Ceará, Pernambuco e Piauí. Seus braços, ao oeste, estendem-se chegando à fronteira do Piauí, onde se encontram com a Serra da Ibiapaba. Ao leste, seus vales férteis chegam até quase o limite do Estado da Paraíba pela Serra do Saco e Serra Verde. Ao sul, em toda a sua extensão, limita-se com o Pernambuco. Ao norte, abre seus flancos avançando em direção a depressão sertaneja cearense. (...) Ao norte, a natureza do subsolo dessa bacia sedimentar torna a Chapada do Araripe um grande reservatório de água (aquíferos), dando origem às inúmeras fontes de pés de serra: O Cariri cearense (LIMAVERDE, 2015).

Por fim, os estudos do “feminismo decolonial e descoloniais” de Lugones e Bidaseca, com a “colonialidade de gênero” e os aportes no sentido mais pedagógico-cultural de Walsh (2009), de identidade de Gargallo (2014) e de raça de Segato (2007), auxiliaram na fundamentação desta escolha teórico-prática, pois propõem uma reconstrução da história que acolha respeito radical a valores, metas e perspectivas culturais diferentes e o esforço por parte dos povos em retomar os fios de suas tramas históricas abandonadas. Pois, a superação de um paradigma global da Modernidade em “Nuestra América” só acontecerá ao se reconhecer e narrar a multiplicidade de ideias e histórias que a constituem, valorizando as contradições e as transformações das práticas *abya yalianas*.

3 REZOS, CHÁS, ENCONTROS: DECOLONIZANDO

No dia 23 de outubro de 2018, as coisas, fatos, situações e pessoas foram se sintonizando de uma forma que fui parar no Brejo Santo-CE, praticamente onde me criei. Fui com Adjedan, colega de curso da especialização em Arqueologia Social Inclusiva e ele foi me mostrar a área de ocupação indígena, provavelmente dos Kariri, na cidade mencionada. Jorravam cacos de tigelas nas estradinhas. Adjedan explicou muita coisa, e coincidentemente, o pessoal do Instituto de Arqueologia do Cariri conectado à Fundação Casa Grande, também tinha ido sondar a mesma área para trabalhar os resquícios arqueológicos do local naquele mesmo dia. Eu senti como um “deixe fluir a vida” que tudo vai se encaixando. Esse amigo também coincidentemente conhecia meu avô, um dos proprietários da fazenda onde as rezadeiras moram. Depois da explicação de Adjedan, peguei uma moto para a fazenda e fui filmando o cenário, a estrada e senti saudade de vovô, sentindo ele presente. A sensação que tinha era que ele estava ainda vivo e que não tinham passado tantos anos de seu falecimento.

Chegando na referida fazenda, parei na casa de Dona Paula e já fui sentando no chão, tirando as comidas que tinha comprado da mochila, sendo bem recepcionada. As meninas, Carmem, Luísa, Ópera, Ticiania, me recepcionaram bem, me senti em casa, como criança. E fui dizendo o porquê de ter ido e todas já sabiam e, inclusive, conheciam rezadeiras ou parteiras, já que erveiras, todas elas são. Era hora do almoço e continuei

sentindo o clima da casa. Todas as mulheres, sem exceção, servindo os homens. Os homens como crianças, pedindo para elas “botarem o dicumê”, “cadê minha toalha?”, “preparar o café”, “ligar a TV”... Servindo os que estavam doentes. Todas e todos de prontidão. Uma solidariedade mútua, que às vezes parece submissão, mas me pergunto: e se o feminino for isso também? Está tudo bem? Continuo refletindo e observando para entender melhor esse cuidado “sem limites” aparentemente dessas mulheres. Em tempo: todos/as votaram Haddad e todos/as estão em oração pelo clima político do momento.

Depois Carmem aproxima-se e começa a conversar sobre os rezadores que ela já foi para levar o nome do irmão alcoolista para rezar e ajudar a curar o vício. Ela relata sobre os santos que vê nos altares dos rezadores e diz: “tem uma santa das águas, rainha das águas com uns cabelão”. Eu digo: “Iemanjá?”, ela responde: “é”. Me acabei na gaitada e ela também, como quem encontra alegria no conforto para compartilhar o segredo da magia da mãe das águas. Senti como uma introdução sobre o poder da reza, da oração como canal de acessar outros planos para ajudar quem está aqui nesta dimensão da matéria, pesquisando ou vivendo simplesmente.

Dormi profundo e quando acordei, tomei café e fui pensar nas frases, perguntas para o roteiro das entrevistas. Pari estas:

1) Nome, lugar de nascimento, lugar de nascimento dos pais, dados pessoais outros.

2) Pais e mães rezadores(rezadeiras)? Avós e Avôs?

3) Como começou a prática de rezar em outras pessoas? E o conhecimento sobre as ervas e seus usos?

4) Há quanto tempo pratica o ofício?

5) As práticas são mais femininas, realizadas por mulheres?

6) É cobrado o ofício? É muito procurado?

Enquanto isso, chegava no meu celular a mensagem de um amigo que estava de viagem no Pará perguntando o seguinte: “será que Dona Betinha não quer uma planta da floresta pra curar algo nela?”, melhor confirmação para que siga com a pesquisa, desconheço.

A primeira entrevista foi feita com Dona Maria, moradora da Fazenda Canafístola, no mesmo dia, pela tarde e noite, e foi regida pela força da lua cheia deste dia. Já nesse primeiro momento, foi sendo percebido como o ofício da reza está

permeado pelo sincretismo religioso, de crenças e santos cristãos e os elementos da natureza. A presença da lua, da serpente, das plantas, da terra e do misticismo envolvendo estes símbolos estiveram presentes desde o começo de nossos diálogos. O saber da reza, para Dona Maria, foi repassado por sua avó e mãe, por meio da oralidade, vivência do cotidiano e pelo “dom que Deus me deu”, segundo ela. Uma marca muito forte na sua fala foi a junção dos saberes da reza ou saber “cachimbeiro”, do uso das plantas como remédio para curar doenças no corpo físico, auxiliar mulheres no parto, com o saber científico médico. Ou seja, a consideração da horizontalidade dos saberes, ponto importante nos estudos decoloniais e das epistemologias do sul. Ademais, Dona Maria sempre esteve repetindo que é necessário que a pessoa que requeira a reza tenha “fé” e que ela é só um canal para a cura dos humanos. Ela foi a única das quatro rezadeiras que mencionou curar também os animais.

É com Dona Maria que logo temos a primeira menção da frase “pega a dente de cachorro” nas narrativas de todas as rezadeiras, quando ela faz uma retrospectiva das mulheres de sua família, em relação à bisavó que foi “pega pelos índio a dente de cachorro” e que logo depois, seu bisavô faz “sociedade com os índios e traz ela com doze anos pra morar com ele”. Os ascendentes de Dona Maria, provavelmente, eram de algum povo originário das terras do Cariri num passado não distante, pois ela até se contradiz em alguns momentos, deixando a entender que na verdade seus bisavôs eram índios e sua reza descende desse universo. Leva no seu sobrenome “Matos” um indício desse passado dos seus bisavô e avô que viviam “nos matos...derrubou toda a mata da gameleira”, localidade perto dessa fazenda mencionada. Dona Maria também na sua narrativa traz outro elemento que nos faz conectar a esse universo passado dos habitantes originários dessas terras antes ou do período de colonização, quando ela conta uma lenda sobre os índios terem “tapado uma barroquinha com ossos de ‘sariema’ ali no pé da serra que fez com que a água nascesse lá na nascente do Baixio do Boi”, fazendo referência aos mitos e lendas dos Kariri bem conhecidos da nascente do rio Batateiras no Crato-CE. “Se eles não tivessem feito isso, não teríamos água hoje em dia”, segundo Dona Maria. Tudo isso ela relata depois de falar de seus familiares que tinham relações com os índios. Dona Maria

também já “pegou menino”, prática de parteiras tradicionais, e é “puxadora de ossos” ou “costura ossos quebrados”.

No dia seguinte, pela manhã, foi feita uma visita a Dona Carminha, rezadeira, sobrinha de Dona Maria acima mencionada, da família “dos Matos” que vive em outra fazenda ao lado. Ela mencionou na sua fala que aprendeu o ofício, como Dona Maria, observando sua mãe rezando cotidianamente nas pessoas que pediam por conta de algum mal-estar físico, espiritual e/ou mental. Dona Carminha prefere rezar em crianças, faz cura à distância e quando perguntada se normalmente ser rezadeira é algo mais atribuído às mulheres, ela diz que sim, mas que a força da reza só se mantem se você ensinar a outra pessoa que não for do mesmo sexo de quem ensina. Relata que os homens têm mais vergonha de abraçar o ofício, mas que ela tem muita afeição e carinho pelo dom que Deus lhe deu. Ensinou quais plantas e em quais condições estas estão melhores para fazer o rezo. Relatou também que a reza enfraquece se é aprendida por meio da escrita.

No período da tarde deste mesmo dia do encontro com Dona Carminha, fui encontrar com Dona Socorro, rezadeira, que vive há pouco mais de dois quilômetros das duas rezadeiras acima mencionadas, na localidade chamada “Deserto”, ainda zona rural de Brejo Santo-CE. Dona Socorro é sogra de um dos filhos de Dona Maria, demonstrando, assim, que existe um vínculo afetivo-familiar de todas essas rezadeiras até agora trazidas. Dona Socorro trouxe muitos pontos importantes sobre o universo dos rezos. Afirmou que a reza é forte se repassada de mulher para homem ou de homem para mulher, desconfirmando uma hipótese que eu tinha sobre esse saber ser repassado, em regra, de mulher para mulher. Ou seja, o universo das rezadeiras não é somente “feminino”, mas composto mais pelo “feminino” culturalmente construído no corpo e papéis sociais endereçados ao ser mulher nestes tempos. Os homens, é que, segundo ela, estão mais desconectados desse universo, por vergonha, falta de compromisso ou por acharem que ser rezador é “coisa de mulher”. Pergunto o motivo disso e Dona Socorro crê que é porque “a mulher é mais paciente, mais calma”. Elemento que Dona Carminha também abordou em sua fala.

Dona Socorro aprendeu com a mãe a rezar e narra que desde quando estava na barriga da mãe, ela já era diferente, pois “chorou três vezes” quando ainda estava no útero

materno. Esse universo de mitos é aprofundado quando ela relata que a sua avó, mãe de sua mãe, foi “pegada a dente de cachorro”. Pergunto, então, se ela se considerava “índia ou cabôca”, e ela envergonhada refuta “eu mermo não”, rindo. Depois volta atrás e fala que muitas pessoas perguntam ou inferem que suas rezas são dos caboclos, dos índios, mas é notável que ela se afeta com as menções, elemento a se pensar em como a colonialidade violenta ainda exerce um apagamento desses povos e suas memórias, que, talvez não fosse o sincretismo religioso, não existisse mais a prática dessas rezadeiras, já que todas em seu discurso falado mencionam as figuras dos santos, de Jesus Cristo e a Virgem Maria como guias para os seus rezos.

No dia seguinte, encontrei com a quarta rezadeira, Dona Francisca, que mora também na Fazenda Canafístola. Ela, diferente das rezadeiras mencionadas, aprendeu com a mãe do marido “pega a dente de cachorro”, descendente de indígena do estado da Paraíba, pois sempre levava seus filhos para serem curados com rezadeiras que moravam longe de sua casa. Disse que não sabe rezar muito, pois aprendeu já mais com uma idade avançada, mas reza em qualquer pessoa que pedir e em qualquer horário, ainda que seja indicado rezar até antes o sol se pôr.

Estando na cidade de Juazeiro do Norte, neste mesmo mês de outubro de 2018, fui encontrar com Dona Maria, erveira que compartilha seus conhecimentos no seu ponto comercial, ou banca, no Mercado Central nessa mesma cidade. Dona Maria tem afeição pelas plantas desde pequena. Filha de pai e mãe agricultores, desde criança já plantava horta em casa e foi aprendendo na vivência do seu entorno os usos medicinais de certas plantas. Seu pai, nos anos de 1980, começou a comercializar temperos e raízes em uma banca no Mercado Central e ela o auxiliava neste comércio. Ao mesmo tempo que aprendia com o pai, estudava em livros de medicina natural e plantas medicinais os saberes populares de cura com as plantas. Ela menciona que aprende muito também sobre esse universo trocando saberes com seus clientes. Demonstra ter uma conexão especial com as ervas e fala que não é correto comercializar as plantas pelo lucro somente. É necessário zelo e estudo, conexão com esse universo. Autodenomina-se erveira e não raizeira. No quintal de sua casa, contou que tem muitas plantas e que as ama. Ainda mencionou que “os homens não

gostam muito de planta, não sabem cuidar delas, só sabem cortar e matar”.

4 TRAMAS DE CONTINUIDADE...

Esses foram alguns relatos que compõem o universo das rezadeiras e erveiras do Cariri. Por questões de limitação material e de tempo, o trabalho ficou restrito a essa quantidade de mulheres. Contudo, acredita-se que já se auxilia a reler esse contexto a partir de uma perspectiva decolonial, situada da história passada e do presente das tramas do Cariri por meio das narrativas dessas mulheres, suas experiências, crenças e apontamentos de sua racialidade com os povos originários, provavelmente os Kariri, na região. Pela indicação inicial de existirem maior quantidade de rezadeiras mulheres, e pelo compromisso político-pessoal que levo comigo na defesa da vida em plenitude das mulheres por onde passo, escolhi trabalhar com este gênero específico, não deixando fechado para trabalhos futuros, abrir tal abordagem para pesquisar a atividade masculina desse universo, já que três das rezadeiras disseram que a força componente do ofício é mais contundente se passado entre sexos-gêneros diferentes.

Pode-se, então, afirmar que são práticas e saberes per si decoloniais, ainda que com o passar dos séculos, pontos coloniais continuem existindo em algumas dessas práticas, como, por exemplo, a devoção aos santos do catolicismo pelas rezadeiras, sugerindo que o uso destes possa servir como estratégica de (re)existência.

Essas práticas-saberes, com gênero específico na sua manutenção, racializados, resistentes a todo um processo histórico de colonização que tem consequências até o momento atual, vem nos auxiliar a ver e viver a vida humana além do mental, racional.

As narrativas dessas mulheres, suas experiências e crenças apontam a sua racialidade descendentes dos originários, provavelmente os Kariri. Em relação ao gênero, três rezadeiras disseram que a força componente do ofício é mais contundente se passado entre sexos-gêneros diferentes, ponto novo para continuar a pesquisa.

Depois do lançamento do audiovisual “Saberes da terra” em setembro deste ano corrente, continuo no caminho de ser ponte entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares.

No dia do lançamento, vi que é possível. Falei algumas palavras, apresentei os motivos de estar ali, de produzir o audiovisual, da importância dos saberes de cura delas. Do diálogo que estava sendo empreendido naquele dia com o conhecimento científico e com os saberes populares. Eu vi a semente plantada lá atrás do meu desejo de trabalhar com grupos pequenos na horizontalidade fora de muros ganhando corpo. Falei da lua, da sincronia, de quando fizemos as gravações estávamos na lua cheia e no lançamento também estávamos sob seus auspícios. O Vídeo começa com Dona Maria falando de São Jorge e da importância de pedir a benção À mãe Lua. Ogun tava comigo, abrindo meus caminhos e finalizando o ciclo do audiovisual ali também.

Essas práticas-saberes vêm auxiliar os estudos da decolonialidade no Cariri, importando-se também com as/os sujeitas/os imersas/os nesse encontro entre ciência e saber popular, propondo uma reconstrução da história que acolha respeito radical às perspectivas culturais diferentes e o esforço por parte dos povos em retomar os fios de suas tramas.

REFERÊNCIAS

BIDASECA, Karina. *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América latina*, Buenos Aires: San Benito, 2010.

CELENTANI, Francesca Gargallo. *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ciudad de México: Ed: Corte y Confección, 2014.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005. p. 55-70.

FIGUEIREDO FILHO, José Alves de. *História do Cariri*. v.I. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LIMAVERDE, Rosiane. *Arqueologia social inclusiva: a Fundação Casa Grande e a gestão do patrimônio cultural da Chapada do Araripe Nova Olinda, CE, Brasil. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.*

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 320, n. 223, p.935-952, set. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ,

Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Org.) 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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

RATTS, Alex. Traços Étnicos: espacialidades e culturas negras e indígenas. Fortaleza: Museu Do Ceará: Secult, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos*, n. 79, p. 71-94, 2007.

SEGATO, Rita Laura. La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. Buenos Aires: Prometeo libros, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, 2009. Disponível em: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>> Acesso em: 20 nov 2018.

MARIA BEATRIZ NASCIMENTO: UM PENSAMENTO FRONTEIRIÇO

Rodrigo Ferreira dos Reis

1 INTRODUÇÃO

Sonho

[A todas as mulheres pretas espalhadas pelo mundo, a todas as demais mulheres e a Isabel Nascimento, Regina Timbó e Marlene Cunha]

*Seu nome era dor
 Seu sorriso dilaceração
 Seus braços e pernas, asas
 Seu sexo seu escudo
 Sua mente libertação
 Nada satisfaz seu impulso
 De mergulhar em prazer
 Contra todas as correntes
 Em uma só correnteza
 Quem faz rolar quem tu és?
 Mulher!...
 Solitária e sólida
 Envolvente e desafiante
 Quem te impede de gritar
 Do fundo de sua garganta
 Único brado que alcança
 Que te delimita
 Mulher!
 Marca de mito embotável
 Mistério que a tudo anuncia
 E que se expõe dia-a-dia
 Quando deverias estar resguardada
 Seu ritus de alegria
 Seus véus entrecruzados de velharias
 Da inóspita tradição irradias
 Mulher!
 Há corte e cortes profundos
 Em sua pele em seu pelo
 Há sulcos em sua face
 Que são caminhos do mundo
 São mapas indecifráveis
 Em cartografia antiga
 Precisas de um pirata
 De boa pirataria
 Que te arranques da selvageria*

*E te coloque, mais uma vez,
Diante do mundo
Mulher.*

*Beatriz Nascimento em:
"Todas (as) distâncias: poemas,
aforismos e ensaios
de Beatriz Nascimento" (2015 [1989]).*

Como acionar uma lembrança dentro de uma memória que não está enraizada em um território? Procurar os caminhos de chegada e de partida em uma cartografia indecifrável, perder-se no sonho de alguém solitário e, ao mesmo tempo, aceitar o desafio de gritar e ninguém ouvir, se fazer humano quando querem lhe fazer de coisa morta. Quando alguém lhe chama é pelo nome de dor, mas você diz o que esse tempo já passou e que agora os rituais de alegria lhe trouxeram a liberdade; primeiro em sua mente, depois no dia a dia e, após, no mundo livre e a voar com seu sexo que se coloca no mundo como Mulher e nos convida dizendo: "eu estou viva entre vocês".

O poema da epígrafe acima nos oferece a dimensão do desafio que temos ao nos lançarmos sobre os caminhos percorridos por Maria Beatriz Nascimento. Uma personagem diaspórica que tinha ainda em vida capacidade de movimentação entre espaços distintos, o que lhe permitiu consolidar-se como pesquisadora, militante e professora, que, em todas essas esferas sociais, as suas experiências e vivências deixaram marcas de sua presença. Tem-se, assim, que sua obra intelectual se objetivou em processos concretos de pesquisa e de desenvolvimento de conhecimento para um aporte teórico metodológico para nossa sociedade.

O acúmulo da memória de Beatriz Nascimento que chega até nós hoje se mostra na passagem do tempo, uma força com poder de cinesia, marcada pela subjetividade de uma mulher negra que se questionava tal como a prece de Fanon¹⁷⁹ "Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!". Tal sorte de proposição de si como sujeito questionador se

¹⁷⁹Nesse trecho faço referência ao artigo de Joaze Bernardino-Costa intitulado "A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!" (2016).

materializou em ideias e em ações concretas e, ademais, tornou seu corpo em um conceito. A noção aparentemente paradoxal de “corpo conceitual” diz respeito às referências teóricas que temos a partir de Beatriz Nascimento no presente do presente (RICOEUR, 1994) e que advêm de sua atuação dada no presente do passado (RICOEUR, 1994) também na academia, mas, inclusive, de sua militância dos movimentos sociais, no íntimo familiar, nas relações artísticas e educacionais, todos os âmbitos que viabilizaram substanciais materiais intelectuais. Desse modo, o que temos hoje de registro de seu pensamento nos permite afirmar que o potencial de suas narrativas e suas experiências como subjetividade se capilarizaram em diferentes suportes teórico-metodológicos utilizados por uma gama de acadêmicos, agentes de movimentos sociais e, ainda, tomaram a forma de linguagem poética, que nos afeta de maneira sensível. Ambas as esferas de produção de Beatriz Nascimento nos possibilitam reflexões sobre a ideia de emancipação humana.

Assim, ao nos lançarmos ao procedimento de conectarmos as dimensões artística, acadêmica e militante em Beatriz Nascimento teremos o entendimento dos elementos sensíveis e racionais na obra dessa intelectual. Na condição de expectadores que podem unir os elementos racionais e emocionais, iniciamos um processo de despertar em nós sentimentos amorosos, raivosos, de impotência. Por outro lado, a obra da autora também se nos abre a possibilidade de pensarmos reflexivamente sobre nossa própria dimensão humana. Dessa forma, suas ideias provocam em nós inquietações que nos motivam a movimentar nossos corpos fisicamente e a deslocarmos nossos pensamentos no interior do território das ideias da alma.

Ao começarmos a observar os caminhos indecifráveis de Beatriz Nascimento, partimos do documentário Orí (1989) e de sua dissertação de mestrado inacabado que possuía títulos provisórios como “A memória ou a oralidade histórica como instrumento de coesão grupal”, ou ainda “A memória e a esperança de recuperação do poder usurpado” (NASCIMENTO, 1982, p. 95), produções que materializam como suas ideias eram maduras porém inacabadas, para irmos, então, a estratos temporais (KOSELLECK, 2014) mais profundos de sua vida. Pensando nesse gesto, ponderamos a seguinte proposição: ao analisarmos cronologicamente a vida de Beatriz

Nascimento a partir de seus conceitos de Quilombo e Orí não encontremos saída e nem entrada, chegada ou partida. Contudo, a última camada do tempo de vida de Beatriz, quando ela desenvolveu seus conceitos de forma fílmica e dissertativa, diz respeito tanto ao presente de Beatriz como a seu passado e, assim, os tempos verbais que enunciam o hoje e ontem na fala de nossa personagem nos permitem alcançar a inteligibilidade na experiência vivida por Beatriz Nascimento.

Na finitude dos corpos humanos, as experiências compartilhadas não separam objeto e sujeito e esse arranjo imbricado está pautado na dimensão temporal da História de uma vida. É esse imbricamento que dá sentido ao acúmulo de memória da saturação de uma vida. É, ademais, no desejo de conhecer o passado presente dos sujeitos que nos equilibramos entre objeto e sujeito, ambos constituídos do mesmo material simbólico de uma sociedade: somos todos sujeitos da História e, por esse motivo, nos emocionamos, nos entretemos, criamos conhecimento e nos apaixonamos por sujeitos que estão por vezes muito distante na dimensão do tempo e do espaço, mas, mesmo assim, queremos saber porque choraram por um amor, foram a guerras, se emocionaram, sentiram raiva e amor. Ao colocarmos essa questão sobre nossa personagem estamos pensando o lugar simbólico do corpo negro na sociedade brasileira e podemos nos aproximar de forma empática das questões que essa população sente não apenas como identidade racial, mas naquilo que há de mais humano: o contar a sua própria História, dar sentido a ser.

O objetivo geral de minha dissertação consiste em fazer uma interlocução do pensamento de Beatriz Nascimento com a teoria decolonial. Para tanto, minhas fontes serão os textos escritos da autora e publicados em diferentes jornais e magazines, as dissertações e teses já produzidas sobre seu trabalho dela, bem como artigos, livros, teses e dissertações de autores pós-coloniais e decoloniais.

A interlocução ora proposta pode ser entendida partindo da análise dos conceitos desenvolvidos pela historiadora Beatriz Nascimento durante sua vida de intelectual. Sua produção teórico-metodológica nos permite adentrar uma perspectiva que parte de um pensamento fronteiriço¹⁸⁰ – não

¹⁸⁰ “O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da

só suas narrativas apontam para esse caminho, mas sua própria vivência denuncia como a experiência de povos subalternizados é hierarquizada juntamente com seus corpos, subsumindo-se as possibilidades de humanidade desses sujeitos. Portanto não apenas as ideias, conceitos e reflexões de Beatriz se tornam fontes de minha pesquisa, mas a sua própria trajetória de vida que se mistura a seus sujeitos de pesquisa. Ademais, ela mesma se toma um amálgama da memória que se apresenta hoje em sujeitos individuais que, por sua vez, pertencem a uma mesma coletividade. Ou seja, pesquisar Beatriz é entender um modo de vida contínuo que ela próprio pesquisa. Quando pesquisamos Beatriz Nascimento não temos como desassociar a sua história e a história daqueles que ela pesquisava. As memórias que ligam sujeito de pesquisa e o objeto de pesquisa seguem com uma experiência que se torna uma herança histórica.

[...] memórias ancoradas em experiências dos que só têm no corpo e em suas formas de comunicação heranças de seus antepassados e marcas de suas histórias. Em contínuos desterramentos, sem construídas séries documentais, vivendo e transmitindo heranças em performances, recursos linguísticos e artísticos, povos africanos pluralizam nosso alcance de acervos históricos, monumentos e patrimônios audiovisuais, situando a necessária arqueologia de saberes orais, a ser enunciada e valorizada. (ANTONACCI, 2013, p. 17).

Ao analisarmos e nos sensibilizarmos com as memórias de Beatriz conseguimos não apenas narrar e explicar sua vida e sua produção teórico metodológica mas também entramos no campo de compreensão da própria formação social brasileira e de como o racismo atua na vida prática dos sujeitos afetando sua subjetividade. Dessa forma, ao dialogarmos com Beatriz

modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita.” (MIGNOLO, 2003, p. 52)

Nascimento em sua longa jornada vital, passamos também a incidir na estrutura social – moldada, por sua vez, pelo racismo, pelo machismo e pela estratificação de classe, categorias que se entrelaçam na própria colonialidade do poder¹⁸¹.

As narrativas de Beatriz caminhavam para a produção de uma linguagem que possibilitasse aos sujeitos subalternizados falar de si e para si, de forma a decodificar corpos, gestos, palavras e imagens e criar um novo ser humano, um ser humano emancipado. Para compor essa narrativa que eu chamo de emancipatória, Beatriz procurou dar sentido ao deslocamento de corpos de sujeitos subalternizados, e também à alma, “do soul”, “introduzindo uma poética da terra” (Nascimento apud Gerber, 1989). Esses trechos que citamos são fragmentos de oralidade que fazem parte do documentário “Ori”, trechos que, com outras passagens da própria película formam um grande mosaico temporal que de certo modo representa o pensamento de Beatriz. Um pensamento que estabelece a procurar de um passado ainda não vivido, um passado a ser contado historicamente e também a ser lembrado sensivelmente. Salientamos, neste momento, que o documentário “Ori” será um dos elementos de interlocução com Beatriz Nascimento, em que pese, além de sua linguagem estética, as marcas da oralidade que perpassam a presença de Beatriz Nascimento na obra.

Na cidade do Rio de Janeiro se encontra o Arquivo Nacional, instituição de memória ligada ao Ministério da Justiça que preserva as produções de Beatriz Nascimento no fundo “Maria Beatriz Nascimento”¹⁸². As narrativas produzidas através

¹⁸¹ “Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu.” (QUIJANO, 2002, p. 1)

¹⁸² Especificação da história arquivística: “O acervo foi doado em 02/06/1999, por Betânia Nascimento Freitas, filha da titular. A doação foi formalizada em março de 2000. Atualmente a documentação está distribuída em 27 caixas, cada caixa com uma média de 4 pastas.

da experiência diaspórica negra possuem sua materialidade em um conjunto documental que resguarda os saberes que foram subalternizado historicamente, os quais, por sua vez, foram narrados e explicados por Beatriz Nascimento e se encontram sob a forma de arquivos que contêm uma memória sensível. Assim, entendemos que a chave de leitura dada no componente de dupla atribuição narrar/explicar e lembrar/sentir encontra consonância localizada entre a vida de Beatriz Nascimento e a História do povo negro brasileiro, ambas inscritas na subalternização de corpos e saberes.

Essa dupla atribuição a que nos referimos acima penetra toda obra de Beatriz Nascimento, especialmente porque esse movimento possibilita abrir um diálogo entre o pensamento da historiadora e o pensamento decolonial, mais especificamente o que Mignolo designa como “gnose liminar”, que “[...] é a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força e a criatividade de saberes, subalternizados durante um longo processo de colonização do planeta que foi, simultaneamente, o processo através do qual se construíram a modernidade a razão moderna” (MIGNOLO, 2003, p. 36).

A ideia de gnose liminar tal qual se utiliza Mignolo (2003) e também Mudimbe (1998) possibilita a construção de conhecimento, mas também o reconhecimento dos sujeitos como agentes produtores de saber. Nesse sentido, na dupla atribuição que a narrativas produzidas por Beatriz trazem consigo de narrar/ explicar e lembrar/sentir, ambos os eixos se mesclam e se apresentam de uma forma difusa com um conteúdo que suporta dois continentes de memória: África e América. Ainda que os corpos sejam finitos, as ideias não o são, e as ideias de Beatriz Nascimento que carregam a força vital obtiveram certa mobilidade que só foi possível porque quando ainda estava viva, as interpretações da cotidianidade e da própria História brasileira feitas pela autora geraram narrativas

Durante o processamento alguns documentos não foram encontrados, tal informação está registrada ao final da descrição de cada caixa. Constam ao final a tabela de equivalência e a relação dos livros transferidos para a Biblioteca e as respectivas caixas às quais pertenciam

Especificação do conteúdo: Correspondência, roteiro de filme, projetos e relatórios de pesquisa, publicações, estudos, fotografias sobre quilombos e a presença do negro na sociedade brasileira, discos e fitas em VHS.” (Fundo Maria Beatriz Nascimento Código: 2D)

que dialogaram com diversas esferas que compõem o quadro social da nação brasileira.

Assim, as concepções de Beatriz Nascimento ainda nos cercam, trazendo respostas e questionamentos sobre identidade da população brasileira, identidade que está ligada a vários caminhos localizados no reino das representações, um lugar que não é o ponto de partida mas que possui uma ponte constituída com resíduos/rastros de linguagem¹⁸³ (GLISSANT, 2005) que ligam as ruínas da memória a um tempo preenchido de agora (BENJAMIN, 2012, p. 18) que nos permita caminhar para além do estranhamento provocado pela mistificação racial.

A justificativa para trabalhar com os textos e, principalmente, com a narrativa oral de Beatriz Nascimento emerge a partir do contato com o trabalho de Paul Ricoeur intitulado “A Memória, A História e o Esquecimento” (2007). Nesse trabalho, o autor argumenta que a memória pode ser um dever, ou seja, uma obrigação de lembrança. A memória, dessa forma, também é justiça, é um lembrar que se relaciona a uma ordem “lembrar para não repetir” relacionado a acontecimentos traumatizantes de nosso século – Ricoeur refere-se, em especial, à *Shoah*. O que o autor denomina “dever de memória”, pode ser compreendido como um dever de fazer justiça à vítima, com a qual é contraída uma dívida que obriga a ser saldada. Nesse sentido, trazer os escritos de Beatriz Nascimento, para além de seu aporte teórico, também se relaciona com aquilo que Ricoeur (2007) propõe como um “fazer justiça”, no caso de Beatriz Nascimento, tanto face ao esquecimento da autora, como também ao deflagrarmos o racismo (assim como a *Shoah*) como trauma nacional que nunca foi lembrado de forma propriamente justa, para que de fato possa ser esquecido. Trata-se, de certa forma, como nos mostram Beatriz Nascimento e Paul Ricoeur ao usar a psicanálise de Freud para pensar a história, de dar a ver como o racismo brasileiro é um recalque que não para de se reatualizar (RICOEUR, 2007).

¹⁸³ “Na verdade, rastro / resíduo não contribuiu para completar a totalidade, mas permitiu – nos conceber o indizível dessa totalidade [...] Os africanos, vítimas do tráfico para as Américas, transportaram consigo para além da Imensidão das Águas o rastro / resíduo de seus deuses, deuses costumes, de suas linguagens.” (GLISSANT, 2005, p. 8)

Nesse sentido, é preciso pensar as narrativas de sujeitos subalternizados desde uma perspectiva pós-colonial, tal como propõe Bhabha na obra “O local da Cultura” (2007). Para o autor é através dessas narrativas que os sujeitos, na discussão de suas próprias histórias, sustentam uma crítica ao próprio eurocentrismo já que, ao vivenciarem a experiência colonial e os processos brutais que ela impõe – a dominação, a desumanização, a perda de identidade, o preconceito racial, enfim o aviltamento próprio da experiência de colonização – se tornam, a partir de suas narrativas, porta-vozes legítimos do pós-colonial.

[...] toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ele emerge em formas culturais não – canônicas – transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos *objets d’art* ou para além da canonização da “ideia” de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, freqüentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social (BHABHA, 2007, p. 240).

Aqui, compreendemos que as narrativas textuais e orais traduzem-se enquanto atos de narrar, interpretar o tempo presente-passado (RICOEUR, 2007), cujos sentidos e significados são constituídos na maneira como se compartilha um saber de si e sobre si e, por meio dele, de modos específicos, constroem-se histórias. Desse modo, este trabalho pensa a história do tempo presente¹⁸⁴ tal como propõe Rousso “a

¹⁸⁴ Aqui é preciso ressaltar que há todo um debate teórico sobre as dificuldades e potências da História do Tempo Presente, contudo por

própria definição da história do tempo presente é ser a história de um passado que não está morto, de um passado que ainda se serve da palavra e da experiência de indivíduos vivos” (ROUSSO, 2007, p. 63).

Desde a perspectiva de um presente que se conecta com um passado através das narrativas de Beatriz Nascimento, escolhemos essas fontes para realização deste projeto. Tal escolha também se justifica através de diferentes estudos como os Beatriz Sarlo (2007) e Henry Rousso (2007), que apontam para o testemunho de autores silenciados pelas grandes narrativas históricas como fundamentais na construção de outras memórias. Assim, conceber as narrativas de sujeitos silenciados pelo “não lugar” em que Afro-Brasileiros foram colocados na história do Ocidente pode apontar para uma forma de reorganizar esses sujeitos na produção de um saber sobre si, tal como propõe Sarlo: “A memória e os relatos de memória seriam a ‘cura’ da alienação e da coisificação. Se já não é mais possível sustentar uma Verdade, florescem em seu lugar verdades subjetivas [...]. Não há Verdade, mas os sujeitos, paradoxalmente, se tornaram cognoscíveis” (SARLO, 2007, p. 46).

Beatriz Nascimento tem sua trajetória mais reconhecida no campo acadêmico entre 1968 e 1971, quando cursava História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No mesmo período, fez estágio em Pesquisa no Arquivo Nacional, com orientação do historiador José Honório Rodrigues. Posteriormente, torna-se professora de História da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Como pesquisadora procurou continuar sua carreira acadêmica em nível de pós-graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação de Muniz Sodré (RATTS, 2006).

Há registros seus em entrevistas e jornais de circulação nacional (“Suplemento Folhetim” da Folha de São Paulo) e artigos publicados em periódicos relevantes: “Revista Cultura Vozes”, “Estudos Afro-Asiáticos” e “Revista do Patrimônio Histórico”. Beatriz Nascimento também compôs o Conselho Editorial do Boletim do Centenário da Abolição e República, no qual era responsável pelas entrevistas. Seu trabalho mais conhecido e de maior circulação consiste na autoria e narração

questões de limites que são próprios de um projeto, tal discussão será feita apenas na dissertação.

dos textos do filme “Orí” (1989), dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber. Essa película, à qual já nos referimos nesta introdução, documenta os movimentos negros brasileiros entre 1977 e 1988, passando pela relação entre Brasil e África, tendo o quilombo como eixo central. Beatriz Nascimento foi assassinada em 1995, levou cinco tiros de Antônio Jorge Amorim Viana que alegou que a historiadora, que lutava por igualdade entre homens e mulheres, interferiu em sua vida privada ao sugerir que a esposa dele se separasse por sofrer violência doméstica (RATTS, 2006).

Os temas principais de preocupação da autora eram: a) compreender o negro, sua história e identidade a partir de sua experiência diaspórica em um Brasil racista; b) o corpo como território entre os negros em condição de exílio de uma terra já não mais existe e possível de retorno; e c) a linguagem ocidental como substrato fundamental para a compreensão da opressão e “prisão” existencial vivida pelos negros no Brasil, já que esta não daria conta de suas experiências pois suas palavras foram construídas dentro de um contexto colonial de subalternização do negro. (CID; REIS JUNIOR, 2012).

Com essa abrangência de temas abordado por Beatriz Nascimento, uma produção escrita feita academicamente, na literatura e no âmbito dos movimentos sociais, forma-se um campo de reflexão que abrange sua trajetória como sujeito da história, contemplando também sua obra teórica metodológica, integrada por escritos sobre os conceitos que desenvolveu. Nesse sentido, a trajetória de vida de Beatriz Nascimento tem sido estudada e analisada e, entre as obras produzidas, é possível perceber que apenas recentemente têm sido publicados artigos e trabalhos sobre ela. Ademais, há entre os estudos sobre a autora dois grandes eixos de produção de conhecimento: um que versa sobre a produção da autora no que se refere aos conceitos de quilombo, Orí, memória corporal e sua relação com a produção historiográfica dentro do campo de estudos decoloniais diaspóricos; e um outro campo de conhecimento que reivindica o pensamento de Beatriz Nascimento como uma das precursoras do que hoje é nomeado como feminismo negro.

Ao focarmos nas narrativas de Beatriz Nascimento, nos enveredamos por caminhos nos quais os possíveis efeitos de escutá-la no documentário “Orí” nos remeta à noção de uma palavra indissociável da pessoa, o que nos leva novamente ao

sentimento que já indicamos do paradoxo de corpo abstrato e ideias concretas. Explicamo-nos melhor: a noção de corpo abstrato deve-se à forma como Beatriz Nascimento se tornou imagem na memória de quem a procura como figura singular de um presente do passado; e a percepção de uma ideia concreta diz respeito ao fato de suas ideias serem fonte objetiva de pesquisa, pois elas se objetivam na vida de quem a ouve. Assim, a narrativa se torna ponto de inflexão não mais do sujeito pesquisado, mas, sim, do pesquisador.

O documentário “Orí” também fala sobre o conceito que se configura nas generalizações e significações de território, corpo e intelecto em um momento específico do reconhecimento do ser e de um modo de vida que foi construído historicamente pelos negros no Brasil, tornando-se o próprio conceito Orí um elemento de impacto nas trajetórias acadêmicas – o que leva o pesquisador a uma autor reflexão que o instiga à percepção de sua identidade, tornando-se, o conceito, um ponto de inflexão do pesquisador e não do sujeito pesquisado, o que se torna patente no trecho a seguir, extraído de Ratts:

Beatriz Nascimento é uma das âncoras de meu barco à deriva no Atlântico Negro e livro é fruto dessa experiência de um indivíduo em movimento por raízes e rotas correlatas. Parte desse meu deslocamento, espacial e identitário, se deu ainda em Fortaleza, quando assisti a Ori, filme do qual ela é um dos fios condutores, em 1989, quando me decidia pelo ativismo no movimento negro e pela pós-graduação em geografia. (RATTS, 2006, p.17)

Batista de também comenta como o documentário o tocou na esfera do sensível e o fez se movimentar em direção à autora:

O primeiro contato com a trajetória de Beatriz Nascimento ocorreu ainda no mestrado quando o professor Mahomed Bamba (FACOM/UFBA) – in memoriam - recomendou o filme-documentário “Orí”. Isso aconteceu durante a banca de

qualificação da dissertação de mestrado, posteriormente defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o título “Narrativas em negociação: o caso da invenção das tradições em Salvador”, em 2010. Oportunamente, o longa-metragem estava sendo projetado, com a presença de Raquel Gerber, no Cine Glauber Rocha, em Salvador. Em seguida, empreendi uma pesquisa que me levou ao trabalho do professor Alex Ratts, “Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento”. A publicação serviu de base para a formulação do projeto de pesquisa, inicialmente denominado de “Lugar de negro: um estudo sobre a contribuição intelectual de Maria Beatriz Nascimento”. (BATISTA, 2018, p.17)

Dessa maneira, acabamos, nesta pesquisa, nos filiando a essa situação que perpassa o encontro com Beatriz Nascimento. Quando, dentro do círculo de estudos, nos deparamos com o documentário “Orí”, entende-se que essa forte conexão que os excertos acima demonstram só é perceptível se, na leitura de “Orí”, empreendermos a ideia de oralidade e transição de conhecimento como elemento da *tradição viva*¹⁸⁵ (HAMPATÊ BÂ, 1982).

Orí, é necessário apontar, é um elemento da tradição de matriz africanas e dentro das religiões praticadas no Brasil se estabelecem elementos das tradições orais praticadas em África. Quando Beatriz Nascimento enuncia “Orí”, essa linguagem de ancestralidade, ela está evocando essa força, e as reflexões que ambos os autores que citamos se colocaram a produzir após a película indicam a força imanente da oralidade,

¹⁸⁵“A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para exóticos, a tradição oral, consegue e colocar ao alcance dos homens, falar-lhes o tradicional oral consegue” (HAMPATÊ BÂ, 1982, p. 183).

a ligação das ideias ancestrais com os descendentes a se reconhecerem e, ao mesmo tempo, o reconciliar-se dentro de uma mesma esfera de conhecimento – ainda que esta se estenda entre o físico e o imaterial, entre a memória e a História, no tempo e no espaço. É importante frisar que oralidade não é, aqui, uma concorrente da escrita, mas, sim, que escrita, cinema, música, dança, um quadro, uma máscara, um instrumento musical, todos esses são suportes possíveis para a oralidade.

Assim como o filme possui o título de “Orí”, uma ligação ancestral dos elementos que compõem o campo metafísico e físico que ordenam as camadas do tempo entre esses dois pontos, Beatriz também se faz presente com como mágica transmitindo seu conhecimento e sua experiência.

Entendemos, ao evocar os conceitos de Beatriz, que estamos na tentativa de explicar, compreender sua constituição e as bases pelas quais foram calçados. Para esta leitura e identificação de sua obra, terei como ferramenta metodológica aquilo que Walter Mignolo (2003) apresenta como gnose liminar enquanto conhecimento em uma perspectiva geral subalterna, conhecimento concebido das margens externas do sistema mundial colonial/moderno.

A chave de leitura pela gnose se faz premente visto que, ao penetrarmos no terreno da cultura afro-brasileira, precisamos não só ter um aporte epistêmico no sentido que Mudimbe coloca “episteme entendido, a um tempo, como ciência”(1998, p.2), mas também no sentido histórico, sociológico e filosófico artístico, ocidental e moderno. Ao observarmos a cultura diaspórica dos deslocamentos da energia vital do continente africano, temos que dar conta dos rastros/resíduos de uma africanidade e das teorias que dão suporte necessário para compreensão dessa cultura e seus desdobramentos na vida e na experiência da dispersão humana que o continente africano sofreu. Ao trabalharmos na chave interpretativa da Gnose – ligada a saber e reconhecer – estaremos restabelecendo um contato imediato com racionalidades outras que nunca deixaram de operar, mas que foram subalternizadas juntamente com indivíduos no processo colonial; processo que inferiorizou perante o conhecimento colonizador tido como universal toda forma e conteúdo de se fazer entender o mundo e, assim, entender-se também no mundo.

Dessa forma, podemos entender o deslocamento dos corpos subalternizados reconhecendo que eles possuem conhecimento e que seus conhecimentos nos movimentos de encontro, conflito e desencontros com outros conhecimentos e que também regem suas ações, sentimentos e ideias. Utilizar a noção de Gnose como ponto de partida é negar o que se coloca como exótico, o que essencializar os corpos. É entender que a experiência individual e coletiva de sujeitos como Beatriz Nascimento possui comportamento historicamente construído e que “chegar devagar”¹⁸⁶ não é apenas uma expressão popular e, sim, uma forma ser e estar no mundo, um ato civilizatório.

Portanto, ao debruçarmo-nos sobre as teorias de Beatriz Nascimento entendemos que ela extrai seus conceitos da experiência diaspórica dos descendentes de africanos, observando no deslocamento desses corpos a própria formação de conhecimento. Assim ela mesmo é, em sua formação de identidade, um corpo em movimento se reconhecendo, se constituindo e produzindo conhecimento no ato do se deslocar

REFERÊNCIAS

ANTONACCI, M. A. Memórias ancoradas em corpos negros. São Paulo: EDUC, 2013.

BATISTA, Wagner Vinhas. Palavras sobre uma historiadora transatlântica: estudo da trajetória intelectual de Maria Beatriz Nascimento. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BHABHA, H. K. O local da Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BENJAMIN, Walter. Sobre a Crítica do poder como violência. In: _____. O anjo da história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Filô/Benjamin).

¹⁸⁶ No documentário “Orí”, Beatriz Nascimento fala dessa forma, chegando devagar, como um *ethos* dos negros no Brasil, um modo de estar no mundo constituído historicamente que foi um modo de vida que sua continuidade produzida na experiência da diáspora uma forma que diz respeito ao seu comportamento, físico, psicológico, diante do real.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 504-521, nov. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2016.3.22915>.

CID, G. S. V.; REIS JUNIOR, P. H. Maria Beatriz Nascimento. *Museu Afro Digital*, 2012. Disponível em: <http://www.museuafro.uerj.br/?work=arquivos%2C>. Acesso em: 25 jan. 2019.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI- ZERBO, Josef (org). *História Geral da África*. São Paulo: Ática: {Paris}: Unesco, 1982. p.181-218

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2014.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

MUDIMBE, V. Y. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Lisboa: Mangualde (Portugal), Luanda (Angola): Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013 (or. 1988).

NASCIMENTO, Beatriz. *Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento*. Salvador: Editora Ogum's Toque Negros, 2015.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: <https://www.facebook.com/uniaodetodasasnacoes/videos/1878768139068550/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia*. *Revista Novos Rumos*, ano 17, n. 37, 2002.

RATTS, A. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa (tomo I)*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

_____. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ROUSSO, H. A história do Tempo Presente, vinte anos depois. In: PORTO JR., G. (Org.). História do Tempo Presente. Bauru: EDUSC, 2007. p. 277-296.

SARLO, B. Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

UMA CONVERSA COM FLORA NWAPA: AS VIVÊNCIAS DE MULHERES IBOS NA LITERATURA AFRICANA PÓS COLONIAL

Tathiana Cristina S. A. Cassiano

1 A COLONIALIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DE ÁFRICA

Não é possível estabelecer qualquer reflexão sobre a produção do conhecimento histórico acerca de África sem discutirmos a predominância da abordagem colonial e eurocêntrica dentro dele. Abordagem colonial, ou seja, a colonialidade, baseia-se em uma “classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (QUIJANO, 2010, p. 73), perspectiva esta construída a partir do contexto da expansão marítima no século XV. O eurocentrismo resultante dessa perspectiva, portanto, não é uma percepção de mundo exclusiva dos europeus, mas de todos aqueles inseridos na colonialidade. De acordo com Quijano,

Desde o século XVIII, sobretudo com o o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder, que já era um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborado por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade.(...) Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outros dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. (QUIJANO, 2010, p. 75)

Classificando a humanidade a partir dessa concepção, o “europeu” como símbolo do “civilizado” e “moderno” se impõe

sobre os outros como produtor de todo o conhecimento válido e referência única no que tange às relações de poder, organização econômica e social, naquilo que Quijano chama de padrão eurocentrado. O processo de expansão colonial, ou seja, a forma de exploração e de dominação política e econômica de outros territórios, ganha implicações raciais com a colonialidade, fundamentando a polarização “Ocidente/Resto do Mundo” (West/Rest) na qual o “Ocidente” representa o civilizado, o adiantado, desenvolvido e bom enquanto que todo o “Resto do Mundo” não ocidental representa o selvagem, o atrasado, subdesenvolvido e ruim.

Essa forma binária de enxergar o mundo se tornará a ferramenta principal dentro das ciências humanas para se analisar e pensar as sociedades e suas relações, construindo discursivamente e legitimando politicamente uma relação totalmente assimétrica e reversível entre esses polos, conferindo a um lado uma superioridade que é “ontológica e total, imutável, essencializada” (COSTA, 2006, p. 120).

A esse binarismo associa-se as “diferenças raciais” marcadas por elementos fenotípicos (cor da pele, cabelo e cor dos olhos, inicialmente, e traços, formato do rosto e crânio, mais tarde) diferenciando “europeus”, que recebem o atributo de “raça branca”, dos “não-europeus”, cujo atributo é o de “raça de cor” (QUIJANO, 2010).

Essa é a “racialização” das relações de poder, sustentáculo legitimador da colonialidade e de toda a construção do saber, inserida na perspectiva da colonialidade (a que Quijano denomina colonialidade do saber), sua produção, controle e legitimidade se dá de forma eurocêntrica, ignorando ou folclorizando todas as outras formas. Se o europeu é o produtor do conhecimento universal e sua história local é vista como projeto global, o “não-europeu” é somente o objeto de estudo e sua história ocupa espaço de subalternidade em relação ao primeiro, ou seja, a Europa é o ponto de referência de uma história universal na qual o não-europeu ocupa o espaço de coadjuvante, nunca de narrador (MIGNOLO, 2013).

A produção do conhecimento histórico se desenvolve a partir desse ideário. Os conceitos “progresso” e “civilização” estão associados aos países europeus cuja história percebida como universal passa a ser a “história da civilização” e todo o mundo não-europeu deve identificar-se com essa civilização e

seus princípios de organização política, econômica e cultural. Para Bittencourt (2007) é sob a justificativa de inserir outros povos neste mundo civilizado que se dá o domínio europeu em todos os continentes. “Civilizar-se”, portanto, é obedecer aos seus princípios. Estruturas sociais específicas de um lugar e de um tempo são concebidas como “verdades universais” e modelos a serem seguidos e não como alternativas e possibilidades, e são impostas através da violência da expansão colonial. (ZILIO, 2016)

O risco que se corre dentro de uma abordagem eurocentrada, que não considera que cada povo e cultura possuem uma dinâmica interna própria (ASSUNÇÃO, 2016), é a atribuição de juízos de valor comparativos entre culturas, perpetuando representações deturpadas como as que construímos acerca do continente africano. Assim, por meio da literatura, pretendemos a construção de epistemologia outra na produção do conhecimento histórico com um outro olhar sobre África para que, longe dos estereótipos já conhecidos, possamos entender sobre a história africana, com e a partir da perspectiva dos africanos.

2 A LITERATURA COMO FONTE DE EVIDÊNCIA HISTÓRICA

Este trabalho é parte do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História (UDESC), vinculado ao AYA (Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais - UDESC), intitulado “[...] Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres’: o protagonismo das mulheres Ibo na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria, 1960), e se insere dentro do campo de pesquisa dos Estudos Africanos adotando, como aporte teórico, os campos pós-coloniais e decoloniais.

Entende-se os estudos pós-coloniais como uma epistemologia outra que desconstrói os essencialismos e assume uma postura crítica às concepções de modernidade vigentes até então (COSTA, 2006, p. 117). Tendo como pioneiros os autores da diáspora, como Franz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, o pós-colonialismo ganha evidência a partir dos anos 80 em universidades dos Estados Unidos e Inglaterra.

O argumento pós-colonial, de acordo com Ballestrin, "percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado", desse modo é um "argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade". Esse mesmo argumento será radicalizado pelo Grupo Modernidade e Colonialidade (M/C) do qual o pós-colonialismo é precursor (BALLESTRIN, 2013, p. 94). Ele surge em 1998 após divergências teóricas entre os membros do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, grupo este que incorporava o debate pós-colonial no contexto americano¹⁸⁷. Essas divergências se deram quando intelectuais do grupo, como Walter Mignolo, passaram a questionar a não ruptura com autores eurocêntricos e apontar as especificidades das relações de colonialidade que se dão no contexto latino-americano (BALLESTRIN, 2013, p. 96).

Desse modo, o grupo Modernidade e Colonialidade se junta a todas as outras vozes em um "movimento mundial em curso de refundação e descolonização epistemológica" (BALLESTRIN, 2013, p. 109) que pretende contribuir com uma perspectiva decolonial na produção do conhecimento, que "implica, sobremaneira, no exercício de crítica às antigas dicotomias periferia/centro, cosmopolitismo/ruralismo, civilizado/selvagem, negro/branco, norte/sul" (MORTARI; GABILAN, 2017, p.5).

O nosso diálogo se dará, especificamente, com Flora Nwapa, uma das primeiras romancistas africana internacionalmente reconhecida. Utilizaremos a literatura produzida por ela, bem como a sua entrevista, como fonte de evidência histórica, partindo do pressuposto de que documentos históricos como a literatura, por exemplo, estão carregadas da visão de mundo de seu autor, dos seus valores e experiências.

Há particularidades específicas ao trabalho do historiador no trato com as fontes literárias. De acordo com Ferreira (2009), enquanto críticos literários focam na análise específica das narrativas e linguagens internalizadas na obra, o historiador precisa ir além, compreendendo e explicando aspectos como

¹⁸⁷ Inspirados no Grupo de Estudos Subalternos, da década de 70, criado por intelectuais indianos que pretendiam "analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana" (GROSFUGUEL, 2008, p. 116).

meios de produção, difusão e suas instituições reguladoras, contexto social e cultural nos quais a obra está inserida, concebendo que todos esses aspectos estão em constante mudança.

Diferentemente dos pesquisadores de Letras, que muitas vezes se limitam a estudar a estrutura interna das obras literárias, já que existe certa tradição para isso em seus cursos, os historiadores, ainda que também possam elegê-las como centro de atenção, devem compreendê-las em seus contextos históricos e sociais, o que requer a consulta a outras fontes da época (FERREIRA, 2009, p. 81).

Nesse sentido, Ferreira (2009) defende que a construção de uma análise interna (do texto) e externa (do contexto) de uma fonte literária permite a leitura das marcas de uma sociedade e sua cultura implícitas na construção da narrativa e, desse modo, estabelecer o diálogo da obra em si com o mundo que a circunda.

Porém nem sempre foi assim. No propósito de alcançar estatuto científico a partir da segunda metade do século XIX, a História, enquanto disciplina acadêmica, passou a considerar “fonte” documentos escritos e de autenticidade verificada, como documentos oficiais por exemplo, que assegurassem a busca pela “verdade”. Textos literários não eram considerados fontes de acordo com esses critérios.

Esse cenário se altera a partir da segunda metade do século XX com uma nova geração de historiadores franceses que vão propor uma ampliação do campo de atuação da análise historiográfica, incorporando novos objetos como a literatura. A aproximação que vai se efetuar entre a História e outras áreas de conhecimento como a Antropologia, Psicanálise e Linguística permitiu enxergar o sujeito como um ser que fala e vê movido por interferências morais, ideológicas, afetivas e que o “o que” ele fala é tão importante quanto o “como ele fala”, “de onde ele fala” e “para que e para quem ele fala”.

Nesta interpretação, os fatos são “fabricações discursivas” nas quais os objetos e os sujeitos são instâncias textuais construídas pela narrativa e os documentos “formas de enunciação e, portanto, de construção de evidências ou de

realidades” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 25). O caráter histórico dessas narrativas literárias cabe ao historiador desvendar.

E como tudo isso relaciona-se com uma perspectiva decolonial para a produção de conhecimento histórico acerca de África?

Para responder a essa pergunta, iremos dialogar com o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel e o seu conceito de “lócus de enunciação”. Como membro do Grupo Colonialidade/Modernidade, Grosfoguel (2008) defende uma perspectiva epistemológica que vá além do cânone ocidental na produção do conhecimento, que incorpore “perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do Sul Global”, ou seja, que não fale “sobre”, mas fale “com” e “a partir” desses sujeitos cujas vozes são constantemente silenciadas. Considerando que “nossos conhecimentos são sempre situados”, ele defende que cada sujeito fala a partir de um “lugar geopolítico e corpo político” que ele define como “lócus de enunciação” (GROSFOGUEL, 2008, p. 119). Desse modo, ao contar a história de sujeitos subalternizados por uma visão hegemônica do saber cuja geopolítica do conhecimento se situa sempre ao lado do dominante, por mais que nos situemos socialmente ao lado desses sujeitos, jamais pensaremos a partir de um lugar epistêmico subalterno.

Dado essas ponderações, concluímos que só é possível uma epistemologia outra para produzir conhecimento no campo de História de África na perspectiva decolonial se incorporarmos em nossa metodologia o uso de fontes cujo lócus de enunciação se dê em África, como a literatura africana.

Conceituar literatura africana exige, como nos afirma Mudimbe (2013), bastante cautela pois tal conceito reporta também ao conceito de África¹⁸⁸ e este está associado à experiência colonial. Para ele, os estudos existentes sobre história da literatura africana partem de uma epistemologia colonial, ou seja, de um modo de ver e pensar a literatura a partir de uma conceituação europeia para a mesma. Desse

¹⁸⁸ Para Mbembe, “(...) o termo África remete geralmente para um elemento físico e geográfico – um continente. Por sua vez, este elemento geográfico associa um estado de coisas a um conjunto de atributos, a propriedade e, até, a uma condição racial” (MBEMBE, 2014, p. 92).

modo, a emergência da literatura escrita em África, tanto em línguas africanas como nas línguas europeias, se dá dentro do contexto da ocidentalização e cristianização da experiência colonial.

Tal constatação evidencia que estudar a literatura africana implica em reconhecer que “não é possível regressar a uma pureza pré-colonial absoluta, tal como não é possível criar formações nacionais, totalmente independentes das suas implicações históricas na empresa colonial” (LEITE, 2012, p. 154). Pensar que as literaturas produzidas pelos povos independentes no contexto das décadas de 1960 e 1970, inseridas no conceito de literaturas pós-coloniais (produzidas a partir do século XV), estariam isentas das marcas coloniais é desconsiderar a profundidade e extensão das raízes imperialistas no continente africano (BONNICI, 2012).

Mais do que mergulhar na narrativa de Flora Nwapa sobre as experiências dos povos Ibos em África a partir da década de 1960, será necessário o aprofundamento na perspectiva da autora e do seu lócus, levando em consideração que é uma escrita feminina, que evidencia as experiências das mulheres cujas vozes permaneceram silenciadas mesmo dentro da escrita pós-colonial. Bonnici nos lembra dessa dupla colonização enfrentada pelas mulheres:

Embora as décadas de 60 e 70 sejam fundamentais para a construção da teoria feminista contemporânea, principalmente através da descoberta do princípio da diferença como constituição do outro ou da alteridade, os teóricos (geralmente europeus ou norte-americanos) são criticados pela sua atitude essencialista e exclusivista porque falam do ponto de vista da mulher branca, de classe média e de cultura anglo-saxã. As outras raças e classes são frequentemente marginalizadas. (BONNICI, 2013, p. 176).

Independentemente do tipo de luta anti-colonial, violenta ou não, o resultado para a situação social e política da mulher permaneceu o mesmo pois não alterou as estruturas patriarcais nos quais essas lutas se assentavam. Enquanto feministas ocidentais preocuparam-se sobretudo com a

questão da igualdade e emancipação feminina, em África os autores e teóricos priorizaram as lutas contra o neocolonialismo cultural, no entanto essa hierarquia de prioridades assumirá outros contornos nas escritas das mulheres africanas. Ao citar o caso de Buchi Emecheta, escritora nigeriana, Bonnici destaca como ela se “concentra numa perspectiva feminista mais autêntica, focalizada na exploração da mulher pelo homem africano e nas suas lutas pela liberdade” (2013, p. 178).

Outro ponto a ser considerado é a especificidade do caso da Nigéria no contexto da independência, pós lutas por libertação. O processo de ruptura colonial e o aprofundamento da crise que culminou com uma guerra civil gerou a instalação de sistemas tão opressores aos direitos civis quantos os que existiam na fase colonial e essa experiência se refletirá na narrativa de autores nigerianos. Bonnici destaca as obras de Chimamanda Ngozi Adichie que evidenciam “a persistência do resíduo colonial e as consequências que engendra” (2003, p. 309), nas quais o ponto de vista não é o do observador estrangeiro ou da elite, mas daqueles que precisam sobreviver à fome, ao medo, à violência e a morte, em especial, no caso da obra “Hibisco Roxo”, como as mulheres conseguem construir “formas alternativas de solidariedade” num contexto de “práticas de violência sexista, racista e classista” (BORGES, 2015, p. 19).

Esses elementos encontrados nas obras de Emecheta e Chimamanda, destacados por Bonnici em sua análise, estão presentes nas obras de Flora Nwapa, escritora que as antecede.

Propondo uma metodologia semelhante por meio do romance “O mundo de despedaça” de Chinua Achebe, Mortari propõe o levantamento de algumas questões que podem ser problematizadas a partir da obra analisada, por exemplo: “o que o autor e a sua escrita nos permite desvendar do processo histórico?” (MORTARI, 2016, p. 51). Assim como Achebe, Nwapa não se furta de ter uma voz crítica e não cede à tentação de vitimizar os sujeitos descritos, como acontece em muitos textos sobre África.

3 FLORA NWAPA: VIDA E OBRA

Flora Nwapa nasceu em 1931 na cidade de Oguta, leste da Nigéria, filha de Christopher Ljeoma e Martha Nwapa, uma

família Ibo. Frequentou escolas missionárias e cresceu em meio a um contexto de domínio colonial inglês (COOLIDGE, 2017). Nwapa atribuiu o seu gosto por escrever histórias ao fato de ouvir muitas histórias contadas pelas mulheres em Oguta que frequentavam a casa de sua mãe, costureira e professora de teatro. Elas iam lá para consertar suas roupas e contavam histórias dos ancestrais e de seus deuses (UMEH, 1995).

Formada na Universidade de Ibadan em 1957, Nigéria, e na Universidade de Edimburgo em 1959, Reino Unido, Flora Nwapa se tornou professora secundária em uma escola de meninas no seu país natal, já incendiado pela instabilidade econômica e política, e foi ali que ela redigiu seu primeiro romance, “Efuru”, aos 30 anos de idade. O seu escrito foi enviado para Chinua Achebe, amigo de Nwapa, que intermediou a publicação da obra em 1966 pela editora Heinemann (COLIDGE, 2017).

O ano de 1966 foi um marco para a literatura africana escrita por mulheres. Com menor oportunidade de acesso à educação, poucas oportunidades de trabalho e rendimento durante a fase de dominação colonial, poucas mulheres eram de fato alfabetizadas e raras com algum tipo de formação superior, agravando a discrepância que já havia dentro das sociedades. Neste mesmo ano as obras “Efuru” de Flora Nwapa e “The Promise Land” da queniana Grace Ogot foram publicadas, porém a crítica praticamente as ignorou. Somente a obra de Nwapa ganhou relativo destaque, ficando registrado como a primeira de uma autora africana publicada em inglês (ONIKOYI, 2018).

Apesar do pioneirismo, principalmente na forma com a qual Nwapa desenvolve sua narrativa sobre uma personagem feminina Ibo, o romance foi mal recebido por parte da crítica, acostumada a uma visão estereotipada da literatura africana. Oito anos antes, os leitores ocidentais tiveram contato com “O mundo se despedaça”, de Chinua Achebe, romance aclamado internacionalmente, para o qual “Efuru” de Nwapa apresenta um contraponto ao abordar o mesmo contexto histórico (início da colonização na Nigéria), no entanto sob a ótica feminina, (SOARES; CARBONIERI, 2009) e, ainda, diferenciava-se dos romances tradicionais ocidentais ao adotar o uso exclusivo do diálogo entre as mulheres em sua narrativa (COOLIDGE, 2017).

A própria editora, Heinemann, demorou quase oito anos para publicar um livro de uma escritora africana e, quando o fez

não se preocupou muito em o distribuir tanto na Nigéria quanto internacionalmente, considerando-a, segundo Nwapa, uma “escritora menor”.

Em 1967, já casada com Gogo Nwakuiche, a Nigéria estava mergulhada na guerra civil de Biafra¹⁸⁹, obrigando Nwapa a abandonar o trabalho em Lagos e retornar a sua terra natal. Onyeka Nwelu, cineasta responsável pelo documentário “The House of Nwapa” destaca o papel de Flora Nwapa no socorro aos refugiados durante a guerra civil. Ele afirma que ela foi responsável por ajudar ibos a saírem do país durante a guerra para os Estados Unidos (DICKSON, 2018). Com o fim da guerra em 1970, Nwapa publica outro romance, “Idu” já dentro de uma escrita marcada pela experiência da violência do conflito, e passa a trabalhar como Ministra da Saúde e Assistência Social e, em seguida, Ministra de Terras, Pesquisa e Desenvolvimento Urbano (COOLIDGE, 2017).

Em 1977 Nwapa decidiu tomar as rédeas da produção e distribuição de seus livros fundando a Tana Press Limited e, mais tarde, a Flora Nwapa Books Ltd. Seu repertório ampliou-se para livros de contos, poemas e livros infantis (UMEH, 1995).

Além de vários prêmios (dentro e fora da Nigéria), Flora Nwapa foi presidente da Associação de Autores Nigerianos e do Commonwealth Writers Awards Committee. Foi nomeada professora visitante de escrita criativa na Universidade de Maiduguri, percorreu os Estados Unidos com uma série de palestras e foi professora convidada na East Carolina University, na Carolina do Norte.

Pela característica de sua narrativa, Nwapa chegou a ser rotulada de “feminista” pelos críticos ocidentais, título que ela sempre recusou. De acordo com Umeh (1995), Nwapa ao analisar sua própria realidade concluía que o sexismo era uma questão secundária resultante da intersecção de outras questões como raça, classe e a exploração motivada pela cor. Nesse sentido Flora se identificava como “womanist”, termo cunhado por Alice Walker.

A concepção de “womanist” (ou “mulherismo”, em português) está presente na obra *In Search of Our Mothers*

¹⁸⁹ Também conhecida como guerra civil nigeriana, foi um conflito político pós independência causado pela tentativa de separação das províncias ao Sudeste da Nigéria, de maioria Ibo, intitulada República do Biafra. O conflito causou um milhão de mortes.

Gardens, de Alice Walker. Neste livro, Walker apresenta o mulherismo como “enraizado na história concreta da opressão racial e de gênero das mulheres negras”, e constrói “as experiências das mulheres negras em oposição às das mulheres brancas” (COLLINS, 2017). Sob uma abordagem nacionalista, o termo “mulherismo” parte da premissa que por mais que ocupem os mesmos espaços territorial ou institucional, negros e brancos não poderão atuar como iguais. Para o mulherismo, as opressões de gênero devem ser abordadas e combatidas, no entanto sem atacar os homens negros. Isso é reafirmado por Bamisile (2013) em seu ensaio ao destacar que Nwapa não se afirmava feminista por considerá-lo “anti-homens”.

Outras escritoras como Emecheta e Chiziane também não se posicionam abertamente como “feministas” o que, para Basimile, pode evidenciar uma definição de feminismo controversa em África, marcada por uma interpretação estereotipada do feminismo ocidental (que é tão heterogêneo quanto em África). O receio de posicionar-se como feminista, tanto de Nwapa quanto de outras escritoras em África, insinua ao mesmo tempo outro receio, o de “negar implicitamente sua identidade africana e a ser vítima da colonização de pensamento” (Basimile, 2013, p. 265).

No dia 16 de outubro de 1993, Flora Nwapa morreu vitimada pela pneumonia e foi enterrada no Tribunal de Amede em Oguta. Onyeka Nwelue define Nwapa como a mulher mais poderosa da história da Nigéria e símbolo da libertação das mulheres ibos, mesmo não se considerando feminista (DICKSON, 2018). Para Nwelue, que produziu um documentário sobre a vida de Nwapa, a motivação veio do fato da história da autora não fazer parte das memórias das novas gerações, por isso ele utilizou-se de entrevistas com familiares, amigos, pessoas que conviveram com Flora Nwapa, além de fotografias e filmagens de Nwapa em várias situações, para compor o roteiro de seu filme. Apresentado como destaque no IREP Documentary Film Festival, em março de 2017, o filme de Nwelue concorreu na categoria de Melhor Documentário na African Movie Academy Awards (AMAA) deste mesmo ano.

O livro *Efuru*, primeiro romance de Flora Nwapa, foi publicado pela primeira vez em 1966, com novas edições nos anos de 1969, 1970, 1973 e 1975, todos em língua inglesa.

4 METODOLOGIA E RESULTADOS PARCIAIS

Pretende-se não apenas analisar os escritos de Flora Nwapa, mas também dialogar com a própria autora, a sua história, seu lugar e o seu entendimento sobre o lugar e protagonismo feminino ibo, "aprender com aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais" (MIGNOLO, 2013, p 26), levando em conta as singularidades da literatura nacional africana que, também, se desenvolve "segundo moldes estéticos e linguísticos, cuja distintividade resulta não só das diferenças culturais étnicas de base, mas também das diferenças linguísticos-culturais que a colonização lhes acrescentou" (LEITE, 2012, p. 26).

A escrita de Flora Nwapa, portanto, seu testemunho histórico, nos possibilitará construir uma interpretação das vivências de mulheres africanas pós-independência na Nigéria e, a partir desse cenário, abordar a "luta e resiliências de mulheres para sobreviver ao contexto" (BORGES, 2015, p. 19). A autora propõe, através de sua narrativa, romper com uma visão patriarcalista das mulheres africanas. A caracterização das protagonistas em suas obras possibilita um olhar novo sobre a identidade feminina na sociedade ibo, uma resposta crítica às relações de gênero e poder delineadas nas literaturas de outros escritores da Nigéria.

A partir da leitura do romance, bem como de entrevistas dadas pela autora, criamos as categorias de análise Ancestralidade, Cosmogonia, Patriarcalismo, Colonialismo, Trabalho, Educação e Relações Sociais por meio da seleção de trechos da obra que se referem a práticas e vivências das personagens.

A história se passa numa comunidade Ibo, na África Ocidental colonial (atual Nigéria) e é protagonizada por Efuru, uma jovem filha de Nwashike Ogene líder respeitado dentro da comunidade. Apaixonada por Adizua, um jovem fazendeiro pobre, Efuru foge com ele e passa a trabalhar no comércio e tem uma filha, que morre ainda criança após ser subitamente tomada por uma febre. Abandonada por Adizua, Efuru descobre que ele constituiu outra família e decide voltar para a casa do pai. Dessa vez seguindo as tradições da comunidade, Efuru se casa novamente com Gilbert com o qual trabalha junto nos negócios. Gilbert se casa com mais outras duas esposas e tudo parece ser um casamento feliz, mas, quando Efuru se vê

incapaz de ter filhos novamente, o casamento entra em crise. Efuru decide, então, deixar o marido e dedicar-se a adorar Uhamiri, a deusa do lago, a quem ela acredita estar destinada a servir.

Vejamos a seguir exemplos de como levantamos, por meio da leitura da obra, algumas das categorias de análise:

Ancestralidade e Cosmogonia: presente nas práticas ritualísticas envolvendo narrativas como a do casamento de Efuru, o funeral de sua filha Ogonim, o culto à deusa Uhamiri e a justiça consuetudinária, ou seja, baseada nos costumes, como evidenciado no ritual que absolveu Efuru da acusação de adultério

[...] Então liguei para os meus amigos da tribo e contei formalmente do que era acusada. De acordo com o costume do nosso povo, membros selecionados do meu grupo de amigos seguiram ao santuário da nossa deusa - Utuosu. Lá eu jurei pelo nome de Utuoso, e ela deveria me matar se eu tivesse cometido adultério. Ela deveria me matar se desde que me casei com Eneberi, qualquer homem em nossa cidade, em Onicha, Ndoni, Akiri, ou em qualquer lugar que eu tenha estado, tinha visto minhas coxas. Permaneci lá por sete Nkwos¹⁹⁰ e agora estou absolvida. Utuosu não me matou. Ainda estou viva. Isso significa que eu não sou uma mulher adúltera. (NWAPA, 1966, p. 277)¹⁹¹

Colonialismo: narrativas sobre a presença colonial por meio de instituições como escola, hospital e Igreja e o passado que envolve o pai de Efuru, que se tornou uma pessoa distinta

¹⁹⁰ Um dos dias da semana ou dias de mercado (Afo, Eke, Oye e Nkwo)

¹⁹¹ Then I called my age-group and told them formally what I was accused of. According to the custom of our people, selected members of my age-group followed me to the shrine of our goddess - Utuosu. There I swore by the name of Utuoso, she should kill me if I committed adultery. She should kill me if since I married Eneberi any man in our town, in Onicha, Ndoni, Akiri, or anywhere I had been, had seen my thighs. I remained for seven Nkwos and now I am absolved. Utuose did not kill me. I am still alive. That means that I am not an adulterous woman. (tradução nossa)

e rica devido a sua relação com o comércio de escravizados entre sociedades africanas e europeias.

Boom! boom! boom! O canhão novamente. Anos atrás, eles poderiam significar a guerra entre a cidade pacífica e um vizinho bélico, com as pessoas disparando seus canhões para espantar os inimigos, os inimigos grosseiros, que não tinham contato com os brancos. Não foi assim hoje, não houve guerra. A cidade estava em paz com seus vizinhos, seus deuses, deusas e ancestrais. A explosão dos canhões anunciava a partida de um grande filho, o último da geração que tivera contato direto com os brancos que trocavam seus canhões, bebidas quentes e enfeites baratos por escravos negros. (NWAPA, 1966, p. 257)¹⁹²

5 CONCLUSÃO

Por meio da análise das narrativas selecionadas e organizadas por categorias buscaremos evidências da visão de mundo da autora na concepção e ações de suas personagens: as formas nas quais as mulheres são representadas assim como a relação delas com toda a sociedade ibo, o contexto social, político e econômico de inserção das suas obras, as representações criadas através da narrativa da autora e como ela entende a complexidade das relações humanas dentro daquela sociedade, sempre no sentido de positivação dessas experiências.

Acreditamos que ao mergulhar na narrativa de Flora Nwapa iremos evidenciar as experiências das mulheres

¹⁹² Boom! boom! boom! The cannon again. Years ago, they might have signified war between the peaceful town and a warlike neighbour, the people firing their cannons to frighten away the enemies, the crude enemies, who did not have contact with the white people. It was not so today, there was no war. The town was at peace with their neighbours and their gods, goddesses and ancestors. The booming of the cannons was announcing the departure of a great son, the last of the generation that had direct contact with the white people who exchanged their cannons, hot drinks and cheap ornaments for black slaves. (tradução nossa)

africanas e, conseqüentemente, nos contrapor ao discurso hegemônico até então vigente sobre as experiências dos povos ibos em África.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. O mundo se despedaça. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. História, a arte de inventar o passado. Bauru: Edusc, 2007.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história – aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BAMISILE, Sunday Adetunji. A procura de uma ideologia afro-cêntrica: do feminismo ao afro-centrismo. Via Atlântica, São Paulo, n. 24, p. 257-279, dez 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: Ensino da História e Memória Coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BONNICI, Thomas. O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura. Maringá: EDUEM, 2012.

BORGES, Íris P. “As novas chuvas cairão em breve”: vivências e lutas de mulheres em Hibisco Roxo, de Chimamanda Ngozi Adichie (Nigéria, Pós-independência). 2017. Monografia (graduação) – Departamento de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. Cadernos Pagu, n. 51. dez. 2017. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/18094449201700510018>

COOLIDGE, Emily. Biography of Flora Nwapa by Emily Coolidge. South African History Online, s.l. 2017. Disponível em <<https://www.sahistory.org.za/archive/biography-flora-nwapa-emily-coolidge>> Acesso em: 10 maio 2019.

COSTA, Sergio. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117-183, fev.,2006.

DICKSON, Wealth Ominabo. Interview: Achebe's "Things Fall Apart" Is Not the Great African Novel – Onyeka Nwelue. *Jornal Premium Times*. Abuja – Nigéria, August 2016. Disponível em: <<https://www.premiumtimesng.com/author/wealth-ominabo-dickson>> Acesso em: 10 maio 2019.

FERREIRA, Antonio C. A fonte fecunda. In: PINSKY, C., LUCA, T. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 80, p. 115-147, mar., 2008.

LEITE, Ana Mafalda. Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter. A gnose e o imaginário do sistema mundo colonial/moderno. In: MIGNOLO, W. (Org.). *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 23-76.

MORTARI, C.; GABILAN, K. A literatura de Chinua Achebe como ferramenta para a compreensão o processo colonial na Nigéria (África ocidental, séculos XIX e XX). 2017. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

MORTARI, Claudia. O "equilíbrio das histórias": reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Silvio Marcus de Souza (Orgs.). *Nossa África: ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 41-53.

MUDIMBE, V. Y. *A ideia de Africa*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.

NWAPA, Flora. *Efuru*. London: Heinemann, 1966.

ONIKOYI, Babatunde. The House Of Nwapa by Onyeka Nwelue (review). *African Studies Review*, Cambridge University Press, v. 61, n. 3, p. 254-256, set. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 73-118.

SOARES, Cláudia Regina, CARBONIERI, Divanize. Nervous Condition: A literatura africana escrita por mulheres e o tema da educação formal. *Afluente. UFMA/Campus III*, v. 1, n. 3, out / dez 2016, p 133-156.

UMEH, Marie; NWAPA, Flora. The Poetics of Economic Independence for Female Empowerment: an Interview with Flora Nwapa. *Research in African Literatures*, Flora Nwapa, v. 26, n. 2, p. 22-29, Summer, 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3820268>> Acesso em: 18 mar. 2018.

ZILLOTTO, Bruno. *Provocações Crônicas: A Construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas*. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

"KÜMEDUNGUN: TRAJETÓRIAS DE VIDA E A ESCRITA DE SI DE MULHERES POETAS MAPUCHE"

Valentina Paz Bascur Molina

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende apresentar as trajetórias de vida de três escritoras mapuche, que tem se destacado no cenário literário chileno nas últimas décadas. A partir do diálogo entre as suas trajetórias de vida e obras, cabe nos perguntar, como as mulheres poetas mapuche criam os seus processos de subjetividade?

Através das narrativas de vida dessas mulheres indígenas - a saber, Maribel Mora Curriao, Graciela Huinao e Rayen Kvyeh -, consideramos que elas, por meio da criação literária, expressam formas de vida que se contrapõem às identidades impostas, sejam sociais, raciais étnicas e de gênero.

O objetivo é refletir acerca da construção das suas subjetividades através do ofício de escrever-se. Acreditamos na importância das análises voltadas para as experiências e trajetórias de mulheres mapuche pois elas podem contribuir com a desconstrução dos imaginários coloniais, racistas e sexistas.

Assim, este trabalho aspira realizar contribuições à construção de uma epistemologia feminista e decolonial que compreende as mulheres indígenas como protagonistas da produção do conhecimento a partir das suas experiências de vida. Para além de considerar a experiência como fonte de conhecimento, acreditamos que uma pesquisa que visa recuperar as trajetórias de vida de mulheres indígenas propõe repensar os parâmetros daquilo que é considerado como conhecimento, saberes, experiências; assim como repensar aspectos da escuta atenta e dos diálogos possíveis entre o formato acadêmico e a vida das mulheres.

As principais razões que me motivam para a realização desta pesquisa são por considerar que estas mulheres têm se tornado grande referência para o meio acadêmico, literário e social no Chile. A relevância das suas experiências como fontes de conhecimento faz com que as suas trajetórias se

transformem em referência para outras mulheres e inclusive para próximas gerações de poetisas indígenas.

Esta pesquisa visa analisar estas experiências como narrativas contra hegemônicas, no sentido de que são trajetórias que se destacam no meio das estruturas patriarcais e coloniais, criando novas possibilidades e novos caminhos na constituição das subjetividades.

A eleição das autoras foi realizada a partir da publicação realizada no ano 2006, chamada "*Hilando en la memoria: siete mujeres Mapuche*", uma antologia de obras poéticas de mulheres Mapuche que têm sido relevantes para o cenário literário chileno na atualidade. Estas autoras são Graciela Huinao e Maribel Mora Curriao. Além delas, também analisamos a vida e obra de Rayen Kvyeh.

A partir de diversos relatos que seguem uma narrativa similar podemos identificar que o vínculo com o território é constituinte da dimensão ontológica do *Che*, do 'ser Mapuche'. O elemento territorial está composto por planos materiais e imateriais, sejam forças ou espíritos que realizam uma mediação entre os seres humanos e a natureza. Millalén (2006) descreve que esses referentes sobre um passado comum têm sido construídos através das relações entre diversas comunidades e as suas práticas sociais, religiosas, econômicas e políticas.

Esse território ancestral é identificado pelos Mapuche como *Wallmapu*, cuja atual localização é ao sul do Chile e Argentina, separados pela Cordilheira dos Andes. Porém, segundo a organização ancestral o *Wallmapu* estava formado pelo *Ngulu Mapu* (atual sul do Chile), *Puwel Mapu* (sul da Argentina), divididas pela *Inapire Mapu* (Cordilheira dos Andes) configurando-se uma unidade territorial através de relações e intercâmbios comerciais (MILLALÉN, 2006).

2 TRAJETÓRIAS DE VIDA E A ESCRITA DE SI DE MULHERES POETAS MAPUCHE

Rayen Kvyeh é ativista política e cultural, dramaturga de formação e poeta. Realiza as publicações das suas obras de forma autônoma e divulga o seu trabalho através da casa de cultura *Mapu Ñuke*, localizada na cidade de Temuco, Chile. Rayen começou sua formação artística na área de teatro, sendo interrompida pela ditadura militar, na qual foi presa política e

exilada na Alemanha. Foi nesse local que começou a sua criação literária, redescobrando a sua identidade Mapuche e tentando reconstruí-la ainda estando longe da sua terra. Retorna ao Chile na década dos 80 fazendo parte de uma geração de artistas que produzem obras literárias de cunho político. Atualmente dedica-se à divulgação do seu novo livro *"PAZificación del Wallmapu"* (2017).

Graciela Huinao é uma escritora Mapuche-Huilliche, proveniente da zona da cordilheira do Sul do Chile. Tem sido reconhecida por ser a primeira mulher indígena a ingressar na *Academia Chilena de Letras* no ano 2014, em honra a sua vasta obra e relevância no campo das Letras. Destacamos uma das suas obras mais relevantes intitulada *"Desde el fogón de una casa de putas Huilliche"* (2010) que relata a história de diversas personagens femininas e transgressoras que exercem a prostituição num contexto onde palavra sexo e pecado não possuem significados relevantes. Esta obra permite refletir sobre as influências coloniais na concepção da sexualidade, o pecado, junto com a imposição de uma moral cristã no povo Mapuche. Atualmente dedica-se à literatura em tempo completo e realiza oficinas sobre a cultura mapuche em escolas e bibliotecas públicas nas periferias de Santiago.

A obra de Maribel Mora Curriao destaca-se por ter realizado importantes estudos que visam recuperar as obras poéticas de mulheres Mapuche tanto no Chile quanto na Argentina, durante seus estudos de mestrado em Literatura. Esta autora organizou a publicação de duas antologias sobre a obra de diversas mulheres poetas Mapuche. Desde os cantos tradicionais perpetuados pela tradição oral, até as obras de escritoras contemporâneas. No ano 2006 foi lançada *"Hilando en la memoria: 7 mujeres Mapuche"* e no ano 2010 a antologia *"Kumedungun/Kumewirin: Antología poética de Mujeres Mapuche. Siglo XX – XXI"*. Atualmente é a diretora da Oficina de *Equidad e Inclusión da Universidad de Chile* e é doutoranda do programa de *Estudios Americanos na Universidad de Santiago*.

É possível reconhecer nas trajetórias das mulheres que a atividade da escrita é um ofício com o qual se identificam, que constitui quem elas são. Em muitos casos, identificam-se com o trabalho de escritora como porta-voz das experiências e histórias do povo mapuche.

Rayen Kvyeh - que significa flor de lua em *Mapudungun* -, nasceu na cidade de Huequén, na *Región de La Araucanía*, Sul do

Chile. Ela decidiu se outorgar esse nome como uma forma de valorizar e revitalizar a língua do povo mapuche, num contexto de discriminação pelo seu uso nas escolas. Iniciou a sua carreira artística como dramaturga. Nos anos 1970 dedicava-se a escrever obras para o *Taller Experimental de Teatro* na *Universidad de Concepción*. Posteriormente, "(...) esteve em prisão, em 1981, durante a ditadura militar de Augusto Pinochet¹⁹³ e foi desaparecida por quarenta noites e torturada no cárcere de castigo de Talcahuano. Teve que viajar como refugiada a Alemanha e Nicarágua entre 1981 e 1987" (SÁNCHEZ, 2015. p. 24). Nas palavras de Rayen:

Yo soy dramaturga también. Entonces he escrito muchas obras de teatro, y fui prisionera política porque en el tiempo de la dictadura estaba prohibido escribir teatro, y yo escribía teatro contra la dictadura. O sea, no contra la dictadura, pero es que era un teatro político, digamos, que revelaba lo que estaba pasando. Y eso me costó bastante caro. Fui prisionera política. Yo nunca he militado en un partido, por lo que escribo. Tengo mis ideas, por supuesto. Y bueno, ahí salí al exilio en Alemania, estuve en Fraibur, exiliada, y después de ese exilio en Alemania estuve dos años y después me fui a Nicaragua (Entrevista 27/12/2017).

Foi durante o período em prisão e posterior exílio que aparece o processo criativo de escrever poesia "(...) como um mar incontrolável, foram águas que transbordaram dentro da cela e que se escaparam através dos orifícios das grades" (SANCHEZ, 2015. p. 26). A autora relata como surge a necessidade de expressar-se num meio hostil:

En la noche, yo ponía mis libros sobre la

¹⁹³ Ditadura militar chilena (1973-1989) liderada por Augusto Pinochet no comando da Junta Militar. Foi imposto o terrorismo de Estado, criminalização dos movimentos sociais e sindicais através de torturas, prisão e desaparecimento de civis. No caso do povo mapuche, pessoas envolvidas no processo de Reforma Agrária (1970) foram presas e torturadas. Na região da Araucania contabilizam-se 177 casos, dos quais o 28% correspondem a prisioneiros mapuche (PICHINAO, 2015).

cama, los libros que me llevaban de regalo, hacía una escalera con los libros, arriba de la celda. Yo estaba en una celda sola, había una pequeñita ventana, y ahí yo esperaba el momento en que la luna llegaba en la posición en la que estaba yo esperándola. Ahí empecé a conversar con la luna y aprendí que era posible iluminar mi encierro con su luz. Así empecé a escribir poesía por primera vez, porque yo escribía mucho ensayo antes, crónicas y obras de teatro, pero la poesía nació ahí (SANCHEZ, 2015. p. 26).

Nesse momento, Rayen escreveu o poema *Abuela Luna*

Abuela Luna

Mi celda tiene
cuatro metros cuadrados
con muros de color café.

El interruptor de la luz
se enciende desde afuera.
Con la caída del sol
cada tarde
la carcelera la apaga.

En la parte superior
de la pared del fondo
hay una pequeña ventana
con barrotes de fierro negro.

Una colchoneta delgada
me sirve de cama
y por cobija
la vieja manta
que me regalara mi padre.

Mis libros yacen
en una desordenada algarabía.
Cada noche, con ellos
construyo una montaña
gasta alcanzar la ventana.

Noche tras noche
llega mi abuela luna.

Conversamos y compartimos
la oscuridad de la prisión
y la angustia de tener hijos pequeños
en la vieja casa de la población.
Ella... me escucha en silencio.

Mis hijos duermen.
Una luz misteriosa
ilumina la humilde vivienda.
Sonriente,
mi abuela luna, les besa.

Por la mañana
mis libros yacen
en una desordenada algarabía.
Los esbirros no han logrado
apagar la luz de la luna.
(RAYEN KVYEH, 2011. p.6).

Maribel Mora Curriao nasceu na cidade de *Panguipulli*, *Región de Los Ríos*, no sul do Chile, no ano 1970. Logo cedo sua família mudou-se para a cidade de Freire, na *Región de La Araucanía*, onde viveu a maior parte da sua vida. É formada em Letras pela *Universidad de la Frontera*, em Temuco e trabalhou como professora em Freire, até que se mudou para Santiago para iniciar seus estudos de Mestrado em Literatura na *Universidad de Chile*. Atualmente mora em Santiago e é doutoranda do Programa de Estudos Americanos da *Universidad de Santiago*.

A linhagem feminina forma parte do sujeito que protagoniza a sua obra *Perrimontun* (2014), que ela descreve como várias vozes que se expressam, mas que viveram em momentos diferentes da sua história familiar.

(...) me crié en una familia con una marcada presencia femenina también, y de mujeres fuertes. (...) Eran mujeres dedicadas a hacer muchas cosas, tenían su profesión pero además eran el apoyo de la familia. Y creo que en ese sentido el rol femenino tiene una cosa quizás en mis libros menos contestataria, menos feminista, por así decirlo. Muy de mujer, pero en mi visión, es una visión que no es feminista. Yo eso lo

tengo claro. Y tiene que ver también con una historia de mujeres fuertes, donde el tema del feminismo quizás no era un tema porque la mujer tenía un rol muy importante, muy relevante (Entrevista 06/04/2018).

A autora resgata a cultura feminina da sua família, construindo uma personagem composta por distintas vozes de mulheres, entendida por ela como " (...) essa ideia própria da cultura mapuche que você é o que é a partir de muitas pessoas que te antecederam" (Entrevista 06/04/2018).

Esta interpretação das categorias ocidentais sobre a opressão universal da mulher e sobre as propostas feministas para sua libertação, significam um desafio para a própria labuta investigativa, pois a reprodução destas poderia contribuir ao imaginário colonialista já existente, assim como as identidades impostas sobre gênero e etnicidade. Maribel Mora reflete acerca de como os discursos hegemônicos do feminismo podem ser excludentes:

(...) ¿qué pasa con otros discursos de mujeres indígenas que no son quizás contestatarios desde ese punto de vista, sino que, al contrario, asumen un cariz maternal, de la mujer apegada a la tierra, por ejemplo? Estos discursos quedan fuera, pues es claro que se les acusa de más esencialistas, o de ocultar relaciones de dominación de género y eso les molesta a muchos. Aunque también hay otros que valoran estos discursos desde el exotismo (MORA Apud FLORES, 2011. p.159)

Ao início do livro *Perrimontun* (2014), evoca aos seus ancestrais, os nomeia e reconhece que a sua noção de mundo tem sido permeada desde a infância pela convivência com os avôs, que transmitiram a sua história familiar. No poema intitulado *Presagios*, Maribel Mora coloca a linhagem familiar como um dos sinais nos quais procura compreender sobre a sua história e a história do seu povo.

Presagios

Me habita el delirio. Encendido el corazón
bajo la luna, he debido cobijarme en mi

küpalme. Vacío de alma. Tierras sin espesura. Lo demás se pierde en el parpadeo de la historia. Pero los abuelos aún nos sueñan desde las montañas. Por eso escribo estas palabras. También por los hijos y los hijos de los hijos. Mañana serán del mundo...

(...)

Manuela Colipe, abuela mía, madre de mis sueños. Manuel Curriao, voces oscuras, cruces de las sangres. Juan Colipe Ñancuvil, Bartola Gineo, José Ignacio Chiguay, Margarita Curriao... en esas palabras-bosque aún podemos escucharlos. ¿Aún nos sueñan?, ¿Todavía las vertientes acuden a sus llamadas? He visto sus corazones pintados en las estrellas, latiendo inconfundibles en la corola de las flores. Si no estuvieran... Ah! si no estuvieran ¿Cómo respiraría el mundo?

(MORA CURRIO, 2014. p.2).

Na obra de Graciela Huinao podemos observar a presença de personagens femininas como protagonistas. *Desde el fogón de una casa de putas williche* (2010) conta a história de um bordel localizado num povoado do sul do Chile cujas personagens principais são as prostitutas. Depois, no seu livro *Katrilef* (2015) Graciela narra a história de vida da sua bisavó Manuela Katrilef, filha de um *ülmen*¹⁹⁴ *williche*. Estes personagens femininos estão distantes da ideia de absoluta opressão. Porém, em *Katrilef* a autora expressa uma visão crítica acerca das estritas regras impostas sobre os corpos das mulheres mapuche em prol da manutenção da tradição.

Graciela relata que, no seu processo criativo, ela evoca as suas ancestrais pois sente que todas essas mulheres a compõem atualmente em espírito. Existe um sentido de responsabilidade pelo conhecimento adquirido vinculado à linhagem ancestral, e através da tradição oral. Graciela é enfática ao afirmar que a sua maior motivação ao escrever é "(...) para que a história, os contos e os relatos orais do meu povo não morram comigo" (HUINAO, 2015, p. 3).

¹⁹⁴ Ülmen: homem rico na sociedade mapuche.

3 ABORDAGENS SOBRE A ESCRITA DE SI E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

A escrita de si configura-se como um processo ligado à produção de subjetividades. Ao referirmos ao conceito de subjetividade, Claudia Chamorro (2014) explica que os processos de subjetivação possuem relação com os posicionamentos que os indivíduos vão tomando durante as suas trajetórias a respeito das próprias experiências. Estes posicionamentos respondem a diversos fatores como contextos históricos, condições econômicas, e, em definitiva às relações sociais.

Em concordância, Kathryn Woodward (2000) introduz de maneira conceitual as diversas interpretações sobre identidade e subjetividade, realizando algumas distinções fundamentais para compreender a relação entre subjetividade e identidade.

Os termos “identidade” e “subjetividade” são, as vezes, utilizados de forma intercambiável. Existe, na verdade, uma considerável sobreposição entre os dois. “Subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma **identidade**. (...) As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (...) O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade (WOODWARD, 2000. p.55). [Grifos meus]

Para falar sobre subjetividade, nos remetemos aos estudos desenvolvidos por Michel Foucault que, apesar de ser vasta, focaremos nas práticas de si, entendidas como procedimentos que contribuem a determinar, manter ou transformar a identidade com algum fim específico a partir do conhecimento ou domínio de si.

Ainda que as práticas de si se refiram aos indivíduos ressaltamos que estas obedecem ao seu contexto histórico e possuem repercussões sociais, já que as práticas de si implicavam a transformação do indivíduo. Margareth McLaren (2016) argumenta:

As políticas do corpo e as práticas de si não começam e terminam com o indivíduo. Elas são sociais, culturais e históricas. Reconhecer técnicas de si como políticas não reduz a política ao pessoal ou impede a ação coletiva ou mudança estrutural. Ao contrário, amplia a arena política, para incluir fatores sociais e culturais que têm implicações também políticas (McLAREN, 2016. p. 191).

Marcadas nas estéticas da existência, diversas técnicas são analisadas por Foucault na cultura greco-romana durante dois primeiros séculos do Império, tais como anotações, registro de experiências espirituais, correspondências, meditações e livros da vida, constatando que o foco das práticas de si mesmo visava a construção de um sujeito ético. A tradição da escrita estava relacionada com a preservação do já dito e da prática citacional:

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva, ou mais precisamente uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso (FOUCAULT, 1992. p. 131).

Destaca-se também que em todas as culturas é possível encontrar práticas do cuidado de si mesmo com fins de transformação social.

Estas práticas [as práticas de si] podem ser encontradas em todas as culturas, mas são histórica e culturalmente específicas. (...) As práticas de si visam a transformação. Nossos autoentendimentos e identidades sempre se desenvolvem em contextos culturais e históricos, por isso a transformação de si implica uma crítica de condições e normas sociais históricas, bem como atuais (McLAREN, 2016. p.198).

Assim, consideramos que, por exemplo, a ênfase que Graciela Huinao faz em relação a dizer a verdade sobre seu povo, quando escreveu *Desde el Fogón de una casa de putas williche* (2010), protagonizada por prostitutas e quando escreveu *Katrilef* (2015), obra que retrata o machismo dentro da cultura mapuche. Obras pelas quais foi duramente criticada e questionada, mas para a autora era essencial que essas histórias fossem contadas de maneira honesta apesar da rejeição e o incômodo que possam provocar na sociedade chilena e mapuche.

Podemos ressaltar a afirmação da poeta Rayen Kvyeh quando considera que o seu livro *PAZificación de la Araucanía* (2017) possui um caráter político, já que denuncia as injustiças que o povo mapuche vive. Da mesma maneira, Maribel Mora Curriao considera que as múltiplas identidades que a atravessam se politizam uma vez que ela ingressa ao meio acadêmico enquanto poeta mapuche. Vemos nestas escritoras uma forma de *parresiastas* contemporâneas do povo mapuche.

Na trajetória de Graciela Huinao é possível identificar momentos determinantes na construção da sua subjetividade, por exemplo em relação a assumir os seus escritos como poesia - e não apenas como rascunhos -, assim como o processo que a levou a se afirmar enquanto escritora, abrindo possibilidades para dedicar-se exclusivamente o labor como poeta no futuro. O seu relato traz vários elementos destacáveis como a ideia de um destino determinado pela segregação social a raiz da sua origem étnica e os desafios de ser a primeira mulher mapuche a trilhar um caminho voltado à criação literária.

Cuando era niña yo decía que escribía un poema, pero no tenía idea lo que eso era. Ya de grande, no me atrevía a decir que lo que escribía era poesía, o estaba catalogado dentro de una determinada cultura, porque uno viene con ese complejo de que uno era mapuche, y que para lo único que servía era para estar trabajando en una casa de barrio alto, y eso era lo que hasta esa fecha hacían las mujeres de mi pueblo que se venían a trabajar a Santiago en el barrio alto, como lo hice yo al principio. En ese momento, me costaba decir que lo que estaba haciendo era poesía; alguien me lo dijo y me atreví a publicarla, y con la suerte que a alguien le gustó. Fue la madre de la dueña de la casa donde yo trabajaba, quien me pidió si podía ver lo que yo escribía en cuadernito. Me dijo: 'Graciela, esto es un poema y me gusta mucho como usted escribe'. Así que ahí me motivó que a una persona educada le gustara lo que yo venía haciendo. Mandé un poema a un diario que se reparte en el barrio alto, y en vez de demorarse los dos o tres meses que me dijeron se demoraban en salir, al mes llega la dueña de la casa y me entrega un regalo. Yo lo guardé pensando que era un chocolate, pero en la noche lo revisé y casi me voy de espalda, era mi poema, que había sido publicado y ella me lo había enmarcado. El año 1987 publiqué "La Loika" y de ahí en adelante comencé a publicar; no paré más (HUINAO Apud ANDAUR, 2012. p. 143).

Graciela decidiu trabalhar como empregada doméstica nos bairros ricos de Santiago, ao perceber que o seu salário seria melhor do que recebia trabalhando como secretária. Isto permitiu que no ano 1989 ela conseguisse realizar a sua primeira publicação chamada '*La loika*'. Assim, ela cumpriria com o destino de tantas outras mulheres mapuche que migraram para a capital para trabalhar como empregadas domésticas, mas posteriormente, com a possibilidade de uma grande reviravolta: dedicar-se exclusivamente ao seu trabalho como escritora.

Sobre a experiência migratória de Graciela Huinao ela retrata no seu poema "*Simulacro de Biografía*":

(...) A puerta cerrada me encontró la adolescencia. Donde el sol, al entibiar mi casa, por las ventanas asomaba un aroma a bosque en flor. Pero un día, del año 77, el norte se divisaba negro y cayó como quien dice del cielo. Entró en mi casa, por la puerta que más duele y cuando se le hizo pequeña mi casa, salió a las calles donde yo arrancaba dejando de par en par las puertas abiertas de mi ciudad, por la razón más desbocada que persigue a todo animal: El hambre.

Después de tanta miseria y antes que se le apolille el terno de salida, mi padre se peleó con la vida, no se defendió. Llevó su sombrero café para que la compañera de infancia lo reconociera y un ramo de flores blancas por los ocho años de espera. Sé que juntos me miran cuando escribo algún poema.

Ahora, por la esquina de mi vida el tiempo pasa severo, en un barrio marginal de Santiago y todos los días echo a cuestras mis raíces mientras mis ojos acarician la distancia entre yo y mi amante que no he podido dejar ni olvidar: EL SUR

(HUNAO, Graciela, 2009, p.14)

Neste fragmento, observamos que diante da morte dos pais e da falta de condições de sobrevivência, ela teve que ir trabalhar em Santiago como empregada doméstica, morando num bairro da periferia. Também o vínculo com o território de origem se apresenta como um lugar de apego, afetividade, de memória familiar. Em definitiva, quando ela diz "(...) *todos los días echo a cuestras mis raíces*" realiza um exercício constante de se identificar com "o sul" como seu lugar de afeto no mundo.

O desenraizamento é um sentimento constante na vida de Maribel Mora, quem assume a sua condição de migrante na construção das personagens na sua obra, e na própria trajetória de vida. Durante a entrevista ela conta a história de êxodo da sua família, que passaram por diversos lugares até se estabelecer na cidade de Freire, a poucos kilómetros de

Temuco, capital da região de *La Araucanía*. No poema '*Malos sueños/Weza Pewma*' (2014) ela conta parte da travesia dos seus antepassados.

Con la marca de los despreciados o los elegidos, que para el caso da igual, crecí bajo el designio de mi sangre. Mi abuelo, Manuel Curriao, me acogió en su casa y vertió en mi espíritu el tormento de las estirpes que luchan ferozmente por no extinguirse.

Su madre, Margarita, se vio alejada tempranamente de las tierras del Pehuén. Con los hijos vivos a cuestras y a cargo de un patrón de fundo, emprendió el éxodo hacia La Frontera. "Dormíamos sobre la viruta de la madera, en una bodega, cubiertos con unos sacos...", dice mi abuelo y se le llenan sus ojos de recuerdos. Yo evoco con ternura los relatos que de niños nos prodigiaba a mi y a mis hermanos, mientras curtía y cortaba cuero para la confección de riendas que le encargaban de fundos vecinos.

Su recuerdo pehuenche inundó mi infancia. Desfilaban ante mis ojos los personajes de sus cuentos: vilu, ñirre, pangui, a diestra y siniestra vocablos del mapudungun, su lengua que precariamente nos entregaba.

(...)

Mucha vida ha pasado ya por sus manos, pero la soledad de las montañas se ha negado a abandonarlo.

Nieve y fuego han sido sus pasos por estos alejados valles. (MORA, Maribel. 2014. p. 38).

As raízes coloniais produzem dinâmicas que colocam ao sujeito em lugares ambíguos, de difícil definição produto do apagamento da cultura. Por isso a autora se posiciona dentro de um processo de resgate constante da memória familiar, por ser uma das poucas fontes de história pessoal que lhe restam.

(...) El posicionamiento como mapuche fue desde entonces un rasgo fundamental y la búsqueda ha sido atar los cabos sueltos que nos ha impedido saber/ conocer eso que

fuiamos como grupo humano. Buscamos aún en las bibliotecas de la República retazos de nuestra historia, que a la sazón contaban cotidianamente los *weupifes*... No conocer este pasado nos limita en nuestro conocimiento de lo que somos en este momento, de lo que podemos ser en un futuro, por eso ahondamos en la memoria, el *kupan* y el *tuwün* del origen. Sólo la reconstrucción de este entramado es lo que nos permitiría ser/ estar en el mundo como mapuche (MORA Apud RODRÍGUEZ, 2014. p. 94).

Como Maribel Mora explica, na concepção mapuche os sujeitos estão constituídos por dois elementos: *tüwün* que faz referência ao território e *kvpalme* que se refere à linhagem familiar. Sobre a linhagem familiar compreendemos que o sujeito está constituído pelos familiares que lhe antecederam, como a escritora ilustra em *Perrimontun*, a partir da ideia de ser habitada pelos ancestrais. O vínculo com o território faz alusão não apenas a questão geográfica, mas também a todos os seres (não humanos) que habitam e se relacionam com a dimensão humana, incluindo elementos da natureza como montanhas, cordilheiras, vulcões, rios, mares e florestas.

REFERÊNCIAS

ANDAUR, Rafael. Poesía mapuche contemporánea: Identidad y resistencia política desde la ciudad. Dissertação (Mestrado em Comunicação Política) - Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2012.

ANTILEO, Enrique. Trabajo racializado. Una reflexión a partir de datos de población indígena y testimonios de la migración y residencia mapuche en Santiago de Chile. Meridional: Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos, Santiago de Chile, n. 4, p. 71-96, 2015.

BIDASECA, Karina. Feminismo e indigenismo. Puente, lengua y memoria en las voces de las mujeres indígenas del sur. In: Feminismos y pos-colonialidad: Descolonizando el feminismo desde y en América Latina. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2011.

CHAMORRO, Claudia. Subjetividad y desplazamiento: las poetisas mayas yucatecas y las poetisas mapuche en el contexto de la reciente visibilización de las literaturas indígenas en america latina (1990-2013). Tese (Doutorado em Estudos Latino-Americanos) - Universidad

Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2014.

FOUCAULT, Michel. A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992. pp. 129-160.

FLORES, Fabián. Entrevista a Maribel Mora Curriao. Revista ISEES. Santiago de Chile, n. 9, p. 155-167, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777540.pdf> Acesso em: abril 2018.

GARCÍA, Elisa. Zomo Newen: Relatos de vida de mujeres mapuche en su lucha por los derechos indígenas. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2017.

GARCÍA, Mabel. El discurso poético mapuche y su vinculación con los "temas de resistencia cultural". Revista Chilena de Literatura, Santiago de Chile, n. 68, p. 169-197, 2006.

GARGALLO, Francesca. Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2015.

HUINAO, Graciela. Walinto. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2009.

_____. Desde el fogón de una casa de putas williche. Osorno: Ediciones caballo de mar, 2010.

_____. Katrilef: Hija de un ülmen mapuche. Relato de su vida. Santiago de Chile, 2015.

MARIMÁN, P; CANIUQUEO, S; MILLALÉN, J. ¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de historia nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro. Santiago de Chile: Ediciones LOM, 2006.

McLAREN, Margareth. Foucault Feminismo e Subjetividade. São Paulo: Intermeios, 2016.

MORA CURRIAO, Maribel. et al. Hilando en la memoria. 7 mujeres Mapuche. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2006.

MORA CURRIAO, Maribel. *Kümedungun/KümeWirin*: Antología poética de mujeres mapuche (siglos XX-XXI). Santiago de Chile: Ediciones LOM, 2010.

_____. Perrimontun. Santiago de Chile: Editorial Konünwenu, 2014.

_____. Poesía Mapuche del siglo xx: escribir desde los márgenes

del campo literario. In: *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün*. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, 2012.

MORAGA, Fernanda. Autoproducción de subjetividades fronterizas en la poesía actual de mujeres mapuche. Tese (Doutorado em Literatura, Menção Literatura Chilena e Hispano-americana) - Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2012.

PICHINAO, Jimena. La mercantilización del Mapuche Mapu (tierras mapuche). Hacia la expoliación absoluta. In: *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew*. Violencias coloniales en Wajmapu. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche. 2015.

RAGO, Margareth. A aventura de contar-se: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. São Paulo: Editora Unicamp. 2013.

_____. Epistemologia Feminista, Gênero e História. IN: PEDRO, J.; GROSSI, M. (Org.), Masculino, Feminino, Plural. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998, p. 21-42.

_____. Escritas de si, Parrésia e Feminismos. IN: VEIGA-NETO, A.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). Foucault, Filosofia e Política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 251-267.

RAYEN KVYEH. PAZificación de la Araucanía: El despojo en manos del Estado en el territorio mapuche. Temuco. 2017.

_____. Luna de las cenizas. Luna de cenizas. Temuko: Mapu Ñuke. 2011.

SÁNCHEZ, Juan Guillermo. Los esbirros no han logrado / apagar / La luz de la luna: Rayen Kvyeh. Revista Maguaré, Bogotá, v. 29, n. 1, p. 21-53, 2015.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Um a introdução teórica e conceitual. In: DA SILVA, Tomaz (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

VÁSQUEZ, A. Expedientes del dolor: mujeres mapuche en la frontera de la violencia (1900-1950). In: *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew*. Violencias coloniales en Wajmapu. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, 2015.

VIDAL, Eduardo. Espacio y tiempo en la construcción del aprendizaje *rakizuam ka mapuzungun*, a partir del saber de algunos *kimche del bafkeh mapu*. IN: Mapun Kimün: Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio. BECERRA, R.; LLANQUINAO G. (Orgs.). Santiago de Chile: Ocho Libros Editores, 2017.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CLAUDIA MORTARI

Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), mestrado (2000) e doutorado (2007) em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora associada de História da África do Curso de Graduação em História e docente nos programas de Pós-Graduação em História (PPGH) e em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina, nas linhas de pesquisa Políticas de Memória e Narrativas Históricas e Saberes Históricos no Espaço Escolar, respectivamente. Atualmente, é vice-coordenadora do Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais - AYA, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC) e coordena projetos de extensão e pesquisa no campo dos Estudos Africanos. Atua principalmente nos seguintes temas: história de África, literaturas africanas pós-coloniais, ensino de história de África, diáspora africana.

LUISA TOMBINI WITTMANN

Professora Adjunta do Curso de Graduação e de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), é licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000), bacharel em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2002), mestre e doutora em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente, coordena o Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais (AYA-FAED-UDESC) e o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UDESC), além de projetos de extensão e de pesquisa no campo da História Indígena. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de História Indígena, História do Brasil Indígena, Missões Jesuíticas, História Laklãnō-Xokleng, Cinema Indígena.

SOBRE A PREFACIADORA

FERNANDA OLIVEIRA

Professora Adjunta do Departamento de História da UFRGS. Coordenadora Nacional do Grupo de Trabalho Emancipações e Pós-Abolição da Associação Nacional de História (ANPUH). Doutora, Mestra e Graduada em História, com estágio pós-doutoral pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Idealizadora e mantenedora de “Atinuké – Grupo de Estudos sobre o Pensamento de Mulheres Negras”.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALESSANDRA MAWU DEFENDI OLIVEIRA

Graduanda em Antropologia com ênfase em Diversidade Cultural Latino-Americana pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Email: ad.oliveira.2019@aluno.unila.edu.br

ALEXANDRA E. V. ALENCAR

Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). E-mail: xanda.alencar@gmail.com

ANA CAROLINA FERREIRA BARBARA

Graduanda em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). E-mail: ana.carolina.ferreira.bio52@gmail.com

ANDRÉ GESSER DE MORAES

Graduado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED – UDESC) e Graduando em Administração Pública pela mesma instituição (ESAG-UDESC). E-mail: andregesser@hotmail.com

ÂNGELA DELLA FLORA

É professora de Sociologia e Ciência Política no Departamento de Ciência da Informação na Universidade Federal de Santa Catarina e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC) onde desenvolve pesquisa no campo das relações étnico-raciais. Membro do grupo de estudo e pesquisa sobre Diferença, arte e educação (ALTERITAS). E-mail: angeladellaflora@gmail.com

ARISA RIBAS CARDOSO

Mestra em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC), doutoranda no PPGD/UFSC, professora no curso de graduação em Direito da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: arisarc@gmail.com

ARTUR ORIEL PEREIRA

Mestrando em Educação pela FE/Unicamp. Integrante do GEPEDISC - Linha Culturas Infantis. Professor na Rede da Prefeitura de São Paulo. E-mail: arturoriel@gmail.com

CAMILA S. DUARTE

Mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atriz e dramaturga da peça "Darei mil saltos pelas coisas que perdi e outros mil saltos pelas coisas que ainda irei encontrar". E-mail: camiduar@gmail.com.

CHARLES RAIMUNDO

Doutor em antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de História na Rede Municipal de Educação de Florianópolis e Mestre do maracatu Arrasta Ilha.

CRISTINA MARGARITA MOGOLLON RENDON

Doutoranda na Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: ipiaknua@hotmail.es

CLÁUDIO DE SÃO PLÁCIDO BRANDÃO

Professor e Doutor no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: cbrandão@terra.com.br

CHRISTIAN RIBEIRO

Sociólogo, com bacharelado e licenciatura plena em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestre em Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor titular concursado de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Doutorando em Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

DILMAR LUIZ LOPES

Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor da Faculdade de Educação. E-mail: dilmarluizlopes5@gmail.com

ELISON ANTONIO PAIM

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e do Mestrado Profissional em Ensino de História. E-mail: elison0406@gmail.com

EMANUELLY VITORIA DA SILVA ALMEIDA

Pós-graduanda em Integração contemporânea da América Latina na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (PPGICAL/UNILA). Bolsista do Programa de Bolsas de Mestrado - Acordo /Fundação de pesquisa

EVANILSON TAVARES DE FRANÇA

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Membro dos grupos de pesquisa Phala (Grupo de pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas culturais) e Gepiadde (Grupo de Estudo e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação). E-mail: evanilson@gmail.com

FELIPE DE ALMEIDA BORGES

Mestrando em Divulgação Científica e Cultural-Labjor/Unicamp. Técnico Administrativo em Educação-UFGD. borgesfelipealmeida@gmail.com

FERNANDA ELY BORBA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Graduada e Mestre em Serviço Social pela UFSC. Especialista em Abordagens da Violência contra Criança e Adolescente pela PUC/RS. Especialista em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais pela UnB. Integrante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Saúde, Sexualidades e Relações de Gênero (NUSSERGE/UFSC). Assistente Social do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, lotada no Fórum da Comarca de Chapecó. E-mail: fernandaely_borba@hotmail.com

GABRIEL BARCO

Graduando em Ciências Biológicas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. E-mail: gabriel.barco@usp.br

HAMILTON MATSIMBE

Docente na Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas (PPGHIS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória - ES, Brasil. E-mail: hamilton45@rocketmail.com

ISABELLA BRUNINI SIMÕES PADULA

Mestranda em Educação pela FE/Unicamp. Integrante do GEPEDISC - Linha Culturas Infantis. Bolsista CAPES. E-mail: isabellabsp@gmail.com

JOSIANE BELONI DE PAULA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE). Bolsista CNPQ. E-mail: belonijbc@hotmail.com

JUCIARA GUIMARÃES CARVALHO

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Participante do grupo de pesquisa Phala: (Grupo de pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas culturais). E-mail: juciaragcarvalho@gmail.com

JULIANA BARROS DE OLIVEIRA

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: ju.kassinu@gmail.com

JULIANA MÜLLER

Mestra em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC), doutoranda no PPGD/UFSC. E-mail: mullerjster@gmail.com

JULIANA SCHOBBER GONÇALVES LIMA

Mestrando em Divulgação Científica e Cultural-Labjor/Unicamp. Técnico Administrativo em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). borgesfelipedealmeida@gmail.com

JUCIARA GUIMARÃES CARVALHO

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Participante do grupo de pesquisa

Phala: (Grupo de pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas culturais). E-mail: juciaragcarvalho@gmail.com

LARISE PICCININI

Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. Membro do grupo de estudo, pesquisa sobre diferença, arte e educação - ALTERITAS. E-mail: lariumeducapicci@gmail.com

LETÍCIA DA SILVA ARGOLO

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinar sobre Mulheres, Gênero e Feminismos, da Universidade Federal da Bahia (PPGNEIM/UFBA). No qual desenvolve a pesquisa sobre decolonialidade e práxis pedagógicas antirracistas e não-hegemônica promovidos por propostas feministas e mulheres, nos terreiros de Salvador-BA. E-mail: leticia.argolo@gmail.com

LÍVIA OLIVEIRA GUIMARÃES

Licenciada e bacharela em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestranda do PPGECT/UFSC; integrante do DICITE. E-mail: guimaraeslivia@hotmail.com

LUCIANA CAVALCANTE CARNEIRO

Graduanda em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). E-mail: luciana.carneiro@usp.br

LUCIANE DE OLIVEIRA MACHADO

Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação e Diversidade, Mestra em Informática na Educação, Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. E-mail: luegil14@gmail.com

LÚNIA COSTA DIAS

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: lunia.dias@gmail.com

MARIANA BRASIL RAMOS

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina no PPGECT/UFSC; integrante do DICITE. E-mail: marianabrasilramos@gmail.com

MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA

Doutor, Professor no curso de Artes Cênicas e no PROFEDUC; NAV(r)E-UEMS – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, marcosbessa2001@gmail.com

NAYARA DE LIMA MONTEIRO

Doutoranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC), linha de pesquisa: Estudos de Gênero. E-mail: nayaramont@yahoo.com.br

PÂMELA VIEIRA NUNES

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação científica e tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC). E-mail: pamvnunes@gmail.com

PATRÍCIA MAGALHÃES PINHEIRO

Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação onde recebe bolsa de fomento à pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: patti_magalhaes@hotmail.com

PATRÍCIA M. GIRALDI

Professora do Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e-mail: patriciamgiraldi@gmail.com

RODRIGO FERREIRA DOS REIS

Mestrando em História (PPGH), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista CAPES. Membro do AYA - Laboratório Estudos Pós-Coloniais Decoloniais. E-mail: rodrigodosreis76@gmail.com

ROBERTH DE-CARVALHO

Mestre em Educação. Doutorando em Educação Científica e Tecnológica, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: orientador.roberth@gmail.com

SAMANTHA VILHENA

Graduanda em Ciências Biológicas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. E-mail: sasavilhena@gmail.com

SIMONE RIBEIRO

Professora da Rede Municipal de Florianópolis, Graduada em ciências biológicas, mestre e doutoranda - Programa de Pós-graduação em Educação científica e tecnológica (PPGECT/UFSC). E-mail: zenlua@gmail.com

SIMONE S. RIBEIRO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). E-mail: zenlua@gmail.com

SUELLEN SOUZA FONSECA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Estado de Santa Catarina, integrante dos grupos Toque de Melanina e Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação (DICITE). E-mail: suellensozafonseca@gmail.com

SUZANI CASSIANI

Professora do Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (UFSC - CNPq 1C). E-mail: suzanicassiani@gmail.com.

TATHIANA CRISTINA S. A. CASSIANO

Mestranda em Ensino de História do Programa ProfHistória da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: tathi.leandro@gmail.com

TERESA KLEBA LISBOA

Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Serviço Social pela UFSC,

Mestre em Sociologia Política pela UFSC, Doutora em Sociologia pela UFRGS e Pós Doutora pelo Programa Universitário de Estudos de Gênero da UNAM (México). Coordenadora do Instituto de Estudos de Gênero (IEG/UFSC). Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Saúde, Sexualidades e Relações de Gênero (NUSSERGE/UFSC). E-mail: teresa.kleba@ufsc.br

VALENTINA PAZ BASCUR MOLINA

Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPG-NEIM), pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: vale.bascur@gmail.com

VIVIAN COLELLA ESTEVES

Mestranda em Educação pela FE/Unicamp. Integrante do GEPEDISC - Linha Culturas Infantis. Bolsista CAPES. E-mail: viviancolella92@gmail.com

WASHINGTON FERREIRA

Oceanógrafo e Educador ambiental; bolsista de Pós-Doutorado (PNPD-CAPES) no PPGA (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental), FURG (Universidade Federal de Rio Grande). E-mail: chingsw@gmail.com



As narrativas presentes nessas páginas são insurgentes e insubmissas, marcando um lugar político-epistêmico que evoca simultaneamente ensinar e aprender, tão caro aos povos indígenas. Bem como a história da diáspora africana pelas Américas, mas também no próprio continente africano após os horrores do tráfico humano que se configurou no maior crime da humanidade e que é a marca do princípio da colonialidade/modernidade.

Fernanda Oliveira

REALIZAÇÃO



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

rocha
soluções gráficas

ISBN: 978-65-87264-09-7

CD



9 786587 264097