

**ANAIS DO
V COLÓQUIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS SUL-SUL
E
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA E PRÁTICAS
EM EDUCAÇÃO**



***Territórios e Fronteiras de Vida em Plenitude: Desafios, Propósitos
e Articulações Atuais de Raízes Ancestrais***

Universidade Federal do Acre (Ufac)



**Edufac
2022**

Comissão organizadora

Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp)
Eliacir Neves França (UEL)
Genivaldo de Souza Santos (IFSP)
Geórgia Pereira de Lima (Ufac)
Reinaldo Matias Fleuri (UFSC, Uepa, UQ)
Sueli do Nascimento (Unesp)

Comissão científica

Alexandre Luiz Polizel (UEL)
Aline Castilho Crespe Lutti (UFGD)
Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp)
Amanda Veloso Garcia (IFRJ/Pinheiral)
Ana Lúcia Pereira (UFT)
Célia Regina Delácio Fernandes (UFGD)
Claudia Cristina Ferreira Carvalho (UFGD)
Cláudio Roberto Brocanelli (Unesp)
Daniel da Silva Klein (Ufac)
Eliacir Neves França (UEL)
Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)
Genivaldo de Souza Santos (IFSP)
Geórgia Pereira de Lima (Ufac)
Ivanilde Apoluceno (Uepa)
João Colares da Mota Neto (Uepa)
Jones Dari Göettert (UFGD)
José Alejandro Tasat (Untref/Argentina)
Juliana Marcondes Bussolotti (Unitau)
Katiane da Silva Santos (UFPE)
Levi Marques Pereira (UFGD)
Marcela de Oliveira Nunes (UEL)
Márcia Rejânia Lemos de Souza (UEL)
Marcos Vinícius de Freitas Reis (Unifap)
Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)
Maria Betânia Barbosa Albuquerque (Uepa)
Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva (Gepees/Unesp)
Marina Grigório Barbosa de Sousa (UFT)
Marta Coelho Castro Troquez (UFGD)
Maurício Hiroaki Hashizume (UFT)
Nayara Gallieta Borges (UFT)
Rachel Duarte Abdala (Unitau)
Regina Célia Padovan (UFT)
Reinaldo Matias Fleuri (UFSC, Uepa, UQ)
Roberto H. Esposito (University of Queensland/Austrália)
Sandra Regina Mantovani Leite (UEL)
Sérgio Roberto Moraes Corrêa (Uepa)
Sinésio Ferraz Bueno (Unesp)
Suzana Lopes Salgado Ribeiro (UFMS)
Teresa Almeida Cruz (Ufac)
Vanessa Generoso Paes (Ufac)
Zeus Moreno Romero (Unespar)
Zuleika Aparecida Claro (UEL)

Editoração e Revisão

Editora da Ufac - Edufac

Realização

Universidade Federal do Acre



Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp – Territórios e Fronteiras de Vida em Plenitude: Desafios, Propósitos e Articulações Atuais de Raízes Ancestrais

Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp); Eliacir Neves França (UEL); Genivaldo de Souza Santos (IFSP); Geórgia Pereira de Lima (Ufac); Reinaldo Matias Fleuri (UFSC, Uepa, UQ); Sueli do Nascimento (Unesp) – orgs.

ISBN: 978-65-88975-41-1

Copyright © Edufac 2022

Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada



Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial

Adelice dos Santos Souza, Ana Carolina Couto Matheus, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria Poças (presidente), Antonio Gilson Gomes Mesquita, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Cristieli Sérgio de Menezes Oliveira, Dennys da Silva Reis, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Raimundo Alves Neto, Jäder Vanderlei Muniz de Souza, José Dourado de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rafael Marques Gonçalves (vice-presidente).

Coordenadora Comercial e Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Projeto Gráfico e Capa

Sueli do Nascimento (Unesp)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Ufac

C719a Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul (5.; 2021 ago. : Rio Branco, AC)
Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul; II Congresso Internacional de Pesquisa e Prática em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp: território e fronteiras de vida em plenitude: desafios, propósitos e articulações atuais de raízes ancestrais [recurso eletrônico] / organizadores: Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp); Eliacir Neves França (UEL); Genivaldo de Souza Santos (IFSP); Geórgia Pereira de Lima (Ufac); Reinaldo Matias Fleuri (UFSC, Uepa, UQ); Sueli do Nascimento (Unesp); Realização Universidade Federal do Acre. – Rio Branco: Edufac, 2022.

1086 p. [e-book]

ISBN 978-65-88975-41-1

Vários autores.

Inclui bibliografia.

1. Pesquisa – Eventos, Congressos – Acre. 2. Pesquisa científica – Eventos, Congressos. 3. Interdisciplinaridade. I. Universidade Federal do Acre. II. Congresso Internacional de Pesquisa e Prática em Educação (Conippe) [2.; 2021 ago. : Rio Branco, AC]. III. Título.

CDD: 001.4098112

SUMÁRIO

Apresentação	15
---------------------------	----

DOS RESUMOS

Eixo I – Territórios ancestrais face aos projetos neocoloniais: defesa e gestão de territórios de povos originários frente ao avanço dos projetos neocoloniais

O direito das comunidades quilombolas: um relato de vivência na Comunidade Consciência Negra, Município de Tauá-CE.....	20
---	----

“Os índios falam por si”: O movimento indígena do Acre nas páginas de jornais acreanos.....	21
---	----

Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na Amazônia: atuação indigenista e colonialidade no Posto Indígena do Rio Gregório (1929-1930)	22
---	----

Eixo II – Reexistências dos territórios sagrados face à colonialidade política, religiosa e científica

As pinturas encantadas do Médio Rio Doce, Minas Gerais.....	23
---	----

Fronteiras: pajelança e encantaria – os saberes do fundo.....	24
---	----

Santo Daime: uma miscelânea religiosa cabocla, afroameríndia e cristã.....	25
--	----

Eixo III – Fronteiras culturais e diálogos decoloniais: saber e poder, ser e viver em plenitude

A implementação da lei 11.645/08 na Escola Estadual Onze de Março (MT): experiência no projeto Pibid de História.....	26
---	----

Infância refugiada: a realidade das crianças indígenas venezuelanas da etnia Warao, em Belém do Pará.....	27
---	----

O uso de tecnologias digitais para o ensino da temática indígena no Pibid de História/Unemat.....	28
---	----

A história do povo Terena-MT: Xûmono e Sukirikiono.....	29
---	----

A luta do povo Terena de Mato Grosso pela conquista da terra: a história do povo Terena como conteúdo escolar.....	30
--	----

Autorrepresentação indígena na literatura infanto-juvenil de Daniel Munduruku.....	31
--	----

Congada São Benedito e Folia de Reis Estrela da Guia: uma história de resistência em Mogi Guaçu.....	32
--	----

Ensino de História e narrativas: representação de professoras de Tangará da Serra-MT..	33
--	----

Intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras.....	34
--	----

Manifestações culturais dos Bororo na educação escolar indígena: o funeral na Aldeia Corrego Grande-MT	35
Novas tecnologias em contexto de pandemia: o processo educacional nos anos finais do Ensino Fundamental.....	36
Os saberes culturais Chiquitano e a pandemia da Covid 19: uma experiência pedagógica na Escola Estadual Indígena Chiquitano José Turíbio-MT.....	37
Reinventando a cidade colonial: o Movimento Kaza Lapa e o bem-viver em Belém-PA.....	38
Saúde indígena, Covid-19 e colonialidade do poder.....	39

Eixo IV – Educação, formação de educadores e políticas educacionais em perspectivas decoloniais

A educação pela ordem: análise do discurso político-religioso das ações socioeducacionais do Colégio São José na região Potengi-RN (1960-1980)	40
Ensino de História: saberes e fazeres de matriz africana e indígena nas interamazônias.....	41
Jogos digitais no Pibid de História/Unemat: desafios de ensinar história em tempos pandêmicos.....	42
O uso de charges no Pibid de história: uma experiência de ensino em tempos da pandemia da Covid 19.....	43
A História do Brasil na Rede Básica de Ensino e a Teoria Decolonial: uma análise sobre a obra <i>1499: o Brasil antes de Cabral</i>	44
A interculturalidade crítica como caminho para a pedagogia decolonial na educação em ciências.....	45
A mística da mandala na educação popular: troca de saberes entre sujeitos de luta.....	46
A relação entre fracasso escolar e racismo: uma revisão de literatura.....	47
A Residência Pedagógica na formação de professores: relatos de experiências.....	48
Alfabetização e letramento na Educação Infantil: uma prática emancipatória no município de Jaboatão dos Guararapes-PE.....	49
Análise do perfil dos cursos de graduação em psicologia no estado de São Paulo: aspectos essenciais para uma formação ética.....	50
Aprendizagem histórica por meio da literatura brasileira.....	51
As contribuições de Paulo Freire e Rodolfo Kusch para a educação latinoamericana.....	52
As diferentes culturas dos povos indígenas: relato de experiência em aldeias no Paraguai e Brasil.....	53

Concepções sobre o tema gênero na formação inicial em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo.....	54
Descolonizar os currículos: uma tarefa urgente para uma formação outra.....	55
Desobediência epistêmica na educação jurídica: experiência no programa de pós-graduação em direito da Universidade Federal do Amazonas.....	56
Educação decolonial em favor da equidade racial na Educação Básica.....	57
Educação Escolar Quilombola: lutas e retrocessos no Quilombo de Peropava.....	58
História das mulheres negras a partir de uma perspectiva decolonial.....	60
Medicalização e racismo: um levantamento bibliográfico sobre a relação entre ambos	61
Medicalização: um olhar para as infâncias.....	62
Movimentos vivos decoloniais na constituição de novas gramáticas: universidades emergentes e as escritas emancipatórias na Unila.....	63
O credo da escola: a negação dos direitos humanos na prática pedagógica dos professores de ensino religioso em duas escolas estaduais públicas em Macapá-AP.....	64
O egresso do Mestrado Profissional em Educação e as relações étnico-raciais na trajetória docente: a relevância da formação de educadores em uma perspectiva decolonial.....	65
O ensino de história e relações étnico-raciais: a emergência de currículo e práticas decoloniais.....	67
Paulo Freire e a extensão universitária no percurso formativo em Educação Física Escolar.....	68
Pedagogias e narrativas decoloniais.....	69
Portfólios reflexivos na formação de professores: o desenvolvimento de uma pesquisa de formação em uma escola da Rede Municipal de Santo André.....	70
Psicologia, ruralidades e educação do campo: tecendo possibilidades.....	71
Reflexões sobre a formação em psicologia e a saúde mental dos graduandos.....	72
Relato de experiência sobre o ensino remoto na disciplina de História na E. E. Ana Maria das Graças de Souza Noronha.....	73
Saeb e Simce: uma análise comparada dos sistemas de avaliação nacional da Educação Básica do Brasil e do Chile.....	74
Tratamento didático no ensino religioso.....	75

Eixo V – Estratégias de saúde e vida em plenitude no contexto pandêmico e genocida

Yoga para crianças em tempos de pandemia da Covid-19..... 76

Alerta Indígena Covid-19 e a Aldeia Ipatse: quando a tecnologia é instrumento de preservação da vida indígena..... 77

Em tempos de pandemia: percepções de professores sobre as relações interpessoais.....78

Eixo VI – Bem viver e os desafios decoloniais face ao colapso ambiental, aos conflitos armados e à erosão dos sistemas democráticos

Agenda 2030: um instrumento para transformar ou manter o *status quo*?.....79

O bem viver como pedra angular para a grande transformação.....80

Outras percepções sobre a existência para uma educação que colabore para adiar o fim do mundo.....81

Possibilidades outras ao progresso e ao desenvolvimento diálogos a partir do bem viver.....82

Eixo VII – Outros mundos, sujeitos e movimentos decoloniais: lutas democráticas antirracistas, antipatriarcais, anticapitalistas, anticapacitistas

Afeto e subordinação: representação da trabalhadora doméstica a partir do filme *Que horas ela volta?* (2015).....83

Aquilombar-se para defender existências – o legado de Abdias do Nascimento em *O Quilombismo – Documentos de uma militância Pan-Africanista* (1980).....84

Entre o sujeito metafísico e a fragmentação do indivíduo: um estudo sobre a decadência do eu frente ao triunfo da sociedade administrada.....85

Fluxos migratórios na Amazônia: população, luta e resistência.....86

Lugares de vida popular e bem-viver em Belém: pertencimentos, identidades e tradições.....87

Mulheres negras com deficiência visual no contexto amazônico: capacitismo, racismo, vulnerabilidade e resistência.....88

O despertar da mulher negra: processos de lutas e existências.....89

Uma crítica do lixão de Marituba-PA, sob a perspectiva da colonialidade do poder.....90

DOS TRABALHOS COMPLETOS

Eixo I – Territórios ancestrais face aos projetos neocoloniais: defesa e gestão de territórios de povos originários

Comunidades quilombolas da região Jambuaçu-PA e comunidade quilombola Mata Grande no município de Monte do Carmo – Tocantins: o que há em comum entre elas?.....92

Descobrimo Sambaquis: uma proposta de formação de professores em educação patrimonial para valorização da pré-história colonial capixaba.....105

Eixo II – Reexistências dos territórios sagrados face à colonialidade política, religiosa e científica

A produção de conhecimento acadêmico: por uma educação baseada nas culturas circulares e ancestrais.....118

Sistema de poder no Candomblé: com o sincretismo da religiosidade amazônica..... 128

A diversidade dos mitos de origem cultivados nos territórios amazônicos: onde a cobra se multiplica em diferentes sentidos cosmológicos.....137

A múmia imperial e as cabeças encolhidas: embalsamamento, ritos fúnebres e resistência à colonização nas civilizações Inca e Jívaro-Shuar.....146

Filosofia antroposófica goethianística: uma ciência espiritual para uma formação humana integral.....160

Quilombo *Dona Juscelina* e sua cultura tradicional como resistência ao colonialismo..... 170

Quilombos: do Brasil ao Tocantins.....178

R-existência frente ao projeto colonial-capitalista de des-envolvimento: a agroecologia como projeto de sustentabilidade da vida..... 191

Tendências e desafios da educação intercultural na academia..... 204

Eixo III – Fronteiras culturais e diálogos decoloniais: saber e poder, ser e viver em plenitude

Giro lúdico: construindo uma decolonização do saber/ser..... 213

Imagens de controle das mulheres negras no Brasil: um debate para descolonizar e desconstruir a partir de Patrícia Hill Collins e Winnie Bueno..... 225

A cultura ameríndia na poesia limítrofe de Sergio Medeiros..... 233

A matriarca quilombola: Dona Juscelina.....244

A pesquisa tem alma: corpos que (trans)bordam fronteiras a partir de Silvano Santiago.....257

Caça aos veados?	269
Decolonialidade e epistemologia de raízes ancestrais: raízes ontológicas de saberes indígenas e sua convergência para uma ética de matriz africana.....	280
Diálogos de saberes da/na América Latina: uma reflexão sobre a Pesquisa-Ação Participativa (IAP).....	295
Entre fronteiras cosmológicas: rastafari e o pensamento decolonial	308
Filosofia como estratégia: decolonialidade e filosofia africana.....	321
Fronteiras e resistências: as experiências afroindígenas dos povos amazônidas no contexto do bem viver.....	334
Mestiçagem: um processo de resistência, reexistência e transmissão de saberes dos povos da América Latina.....	346
O esquecimento do ser da América Latina: revisitando a história cultural e o pensamento decolonial.....	358
Os fundamentos epistemológicos da pedagogia crítica de Paulo Freire e o pensamento insurgente indígena brasileiro: dialogicidade em exercício.....	368
Práticas decoloniais na autorrepresentação indígena	383
Saberes do Teko Porã Guarani: aprendendo a sonhar com terras livres.....	394
3	
Tecnologias digitais e epistemicídio: um estudo filosófico-interdisciplinar.....	405
 Eixo IV - Educação, formação de educadores e políticas educacionais em perspectivas decoloniais	
Educação decolonial: caminhos para uma sociedade tolerante.....	423
“Novamente esse assunto!” A educação das relações étnico-raciais na formação de professores em serviço.....	432
Os desafios dos estudos e construções epistemológicas contra-hegemônicas do feminismo negro no Brasil.....	441
Saberes e fazeres de matriz africana e indígena nas interamazônias: resgate da cultura.....	451
A atuação do Assistente Pedagógico no processo de elaboração e construção do documento curricular da rede de ensino de Santo André.....	458
A colonialidade do saber no contexto pandêmico do Brasil.....	470
A concepção expressa pelos movimentos pró-educação do campo e as produções intelectuais acerca dessa educação.....	484
A contribuição de Eloísa de Carvalho à didática da Geografia (1960)	498

A formação intercultural de professores indígenas no Brasil: uma história de resistência.....	507
A importância do brincar na infância indígena: levantamento de teses e dissertações.....	519
A influência do toyotismo na formação continuada do professor, na contemporaneidade.....	532
A simplificação do trabalho docente: equiparação entre o trabalho educativo e as ferramentas tecnológicas de ensino.....	543
As competências socioemocionais na educação escolar: instrumento da colonialidade latinoamericana para permanência do modo de produção capitalista.....	556
Cartografia esquizoanalítica, decolonização e o problema da construção do conhecimento em política e gestão educacional no Brasil.....	568
Combatendo o preconceito contra a cultura afrobrasileira e indígena nas escolas públicas de Poranga-CE.....	580
Contribuições ao ensino de Geografia por Delgado de Carvalho em <i>A Excursão Geográfica</i> (1941)	591
Contribuições da pedagogia histórico-crítica ao debate sobre ideologia e educação.....	602
Decolonialidade e interculturalidade crítica como aportes teóricos para o ensino de histórias e culturas indígenas.....	614
Decolonizar os currículos escolares amazônicos: possibilidades de fazeres-saberes outros entre as margens e furos de rios e lagos.....	626
Descolonização e desmistificação curricular.....	639
A presença/ausência das relações étnico-raciais, classe e gênero nas práticas educativas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental na cidade de Dourados-MS.....	651
Educação e Cubanía: do colonialismo à insurgência.....	660
Educação das relações étnico-raciais: o tambor de crioula e a formação cidadã.....	672
Educação escolar indígena no Amazonas e a formação emancipatória de professores indígenas.....	684
Etnomatemática e pedagogia decolonial como Ato de Inclusão Escolar.....	696
Lei 10.639/03 e Pnaic: caminhos possíveis na luta contra as desigualdades na educação.....	709
Narrativa dos povos indígenas: pensar e ressignificar o currículo numa perspectiva decolonial.....	722

O combate à intolerância de gênero e o respeito às diferenças: reflexões para se pensar em políticas curriculares da Educação Básica e de formação de professores e professoras.....	734
O currículo... bem que poderia ser um “saco de falas”.....	745
O racismo contemporâneo em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática.....	757
O tema gerador e o círculo de cultura na educação popular com jovens e adultos.....	771
Os impactos do bullying/cyberbullying na Escola Estadual Professora Nair Palácio de Souza, em Nova Andradina-MS.....	785
Pedagogias amefricanas: notas iniciais sobre as contribuições de Lélia Gonzalez para o pensamento educacional brasileiro.....	811
Pensar em movimento como metodologia de aprendizagem.....	824
Política educacional, influência dos organismos internacionais e a decolonialidade.....	834
Práticas educativas e a perspectiva de uma pedagogia decolonial.....	848
Princípios e teorias pedagógicas, associadas ao ensino de Geografia, que indicaram o uso de recursos didáticos, no período de 1930 a 1960.....	859
Privilégio epistêmico e privilégio social: uma análise curricular do curso de Psicologia..	866
Psicologia da educação, estética da sensibilidade e a perspectiva decolonial.....	880
Tortura na educação brasileira: currículo em movimento, BNCC e a lógica do capital.....	892
Violências e suas representações em uma ambiência escolar na região de Jales-SP.....	899
Eixo V – Estratégias de saúde e vida em plenitude no contexto pandêmico e genocida	
Entre recreação e saúde: o Canabidiol e suas aplicações terapêuticas.....	910
O bem viver e a insurgência do bem-fazer nas práticas ancestrais e tradicionais de cuidado e cura: quando o amor é revolucionário.....	924
Que História vou contar? – Saberes e memórias da alimentação natural Ka’apor na fala dos moradores de Gurupiúna.....	934
Eixo VI – Bem viver e os desafios decoloniais face ao colapso ambiental, aos conflitos armados e à erosão dos sistemas democráticos	
Agenda 2030: um instrumento para transformar ou manter o <i>status quo</i> ?.....	948
O bem viver como pedra angular para a grande transformação.....	960

Outras percepções sobre a existência para uma educação que colabore para adiar o fim do mundo..... 973

Possibilidades outras ao progresso e ao desenvolvimento diálogos a partir do bem viver..... 985

Eixo VII – Outros mundos, sujeitos e movimentos decoloniais: lutas democráticas antirracistas, antipatriarcais, anticapitalistas, anticapacitistas

A política de saúde indigenista em tempo de crise e reformas: a portaria 1.907/2016 e a resistência indígena.....997

A prisão vista por um filósofo francês: reflexões em direção à decolonialidade.....1011

Colonialismo, escravidão e capitalismo: apontamentos críticos sobre a construção do gênero..... 1023

Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais de ideário inclusivo.....1033

Narrativas individuais e coletivas do racismo, para descolonizar olhares: em busca de saberes decoloniais.....1043

O Ofó de Exú e os caminhos de Ogum: samba que vem de lá de São Mateus pede passagem.....1055

Um estudo cultural das diferenças & alteridades nas epistemologias do Sul e na constituição da Bolívia de 2009, pelo fim do império cognitivo.....1066

Uma discussão sobre a violação dos direitos humanos e sociais presente na obra *Mulher negra: um retrato*, de Lélia Gonzalez, à luz da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Igualdade Racial (2010).....1076

APRESENTAÇÃO

Os Grupos de Pesquisa “Gênero, Decolonialidade, Culturas Indígenas e Afro-Brasileiras” (GPGDCIAB), “Processo de construção do docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula” (GPPCDH), da Universidade Federal do Acre/Ufac, em conjunto com o “Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação, Ética e Sociedade” (Gepees-Unesp/CNPq), e com o Grupo de Pesquisa Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (Rede Mover, UFSC/CNPq) se articularam com um coletivo de universidades, grupos de pesquisas, instituições e movimentos sociais indígenas, negros, quilombolas e de mulheres camponesas para promover o V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe).

Os dois eventos simultâneos constituem o resultado de um amplo processo interdisciplinar de articulação acadêmica e dos movimentos sociais, que reuniu professores, estudiosos, pesquisadores e ativistas sociais para debater as cosmovisões dos povos originários/negros/camponeses/comunidades tradicionais. Trata-se de formas de saber e de poder, de ser e de viver singulares e diversas na lógica do bem-viver. Ao preservar e conviver harmoniosamente as diversas culturas com a terra, com a floresta, com os rios, com a natureza, reconhecendo os territórios sagrados e espirituais desses povos portadores de direitos, potencializamos a perspectiva decolonial de pensar e enfrentar os desafios, rompendo e superando as fronteiras de culturas contemporâneas e emergentes.

Para tanto, é importante expor a proposta de viabilidade de discursos decoloniais abertos e aprofundados, envolvendo a comunidade acadêmica e educacional além-fronteiras da Pan-Amazônia. Assim, as atividades do evento se propuseram aos estudos, às reflexões e aos debates acerca das questões socioculturais e educação, a partir de um lugar situado e construído em outro tempo e espaço, implicando em um esforço na busca de se elaborar uma perspectiva outra, contemplando outras vozes, outros protagonismos, outros “centros” de produção de pensamentos e ideias.

Esse movimento significa questionar a predominante visão ontológica da totalidade e com isso, afirmando particularidades e reconhecendo a alteridade, no

caso, homens e mulheres latino-americanos, a própria América Latina, seus problemas e desafios. Trata-se de falar de lugares do sul global e de suas realidades, movimento que não é fácil, à medida que se contrapõe ao pensamento dominante dentro e fora da América Latina, no qual a preocupação recai sobre o “ser”, a “essência” e a “totalidade”.

O primeiro e o segundo encontros do evento Diálogos Sul-Sul foram promovidos pela University of Queensland (Brisbane, Austrália), em 2015 e 2017. O terceiro encontro se realizou na Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF - Buenos Aires, Argentina), em 2018. Em 2019, o quarto Colóquio foi realizado na Universidade Estadual do Pará (Uepa). De maneira inédita, em 2021 o V Colóquio, em parceria com o II Conippe, foi realizado de maneira virtual na Universidade Federal do Acre (Ufac), com o tema *Territórios e Fronteiras de vida em plenitude: desafios, propósitos e articulações atuais de raízes ancestrais*.

Nesse V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e II Conippe, em todas as atividades de debates (mesas redondas, círculos de conversações) e artístico-culturais ocorreu a participação de representantes de povos originários/negros/camponeses/comunidades tradicionais/ movimentos populares, para conversar sobre os processos de re-existências decoloniais que estão se construindo no mundo e em particular no contexto da Pan-Amazônia.

Assim, a organização interna destes Anais atende aos dispositivos de discussão do evento, e está estruturada em sete eixos temáticos a partir dos quais se apresenta primeiramente a seção de *Resumos* e posteriormente, a de *Trabalhos Completos*, conforme a sequência: **Eixo I** – Territórios ancestrais face aos projetos neocoloniais: defesa e gestão de territórios de povos originários frente ao avanço dos projetos neocoloniais; **Eixo II** – Reexistências dos territórios sagrados face à colonialidade política, religiosa e científica; **Eixo III** – Fronteiras culturais e diálogos decoloniais: saber e poder, ser e viver em plenitude; **Eixo IV** – Educação, formação de educadores e políticas educacionais em perspectivas decoloniais; **Eixo V** – Estratégias de saúde e vida em plenitude no contexto pandêmico e genocida; **Eixo VI** – Bem viver e os desafios decoloniais face ao colapso ambiental, aos conflitos armados e a erosão dos sistemas democráticos; **Eixo VII** – Outros mundos, sujeitos e movimentos decoloniais: lutas democráticas antirracistas, antipatriarcais, anticapitalistas, anticapacitistas.

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021

Portanto, o leitor encontrará nas duas seções, de *Resumos* e de *Trabalhos Completos*, as temáticas selecionadas em razão da pertinência dos debates epistemológicos decoloniais, bem como, aqueles enfrentamentos outros de resistências ao processo de colonialização dos saberes. Ressaltamos ainda, que a responsabilidade pela forma de apresentação de cada artigo é de seus autores/as.

Rio Branco (AC) Marília (SP), dezembro de 2021.

A Comissão Organizadora,
Ufac/Unesp.

Eixo I – Territórios ancestrais face aos projetos neocoloniais: defesa e gestão de territórios de povos originários frente ao avanço dos projetos neocoloniais

O DIREITO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: UM RELATO DE VIVÊNCIA NA COMUNIDADE CONSCIÊNCIA NEGRA, MUNICÍPIO DE TAUÁ-CE

Débora Maria Ferreira¹

Larissa Reis Sales²

Ana Lúcia Pereira³

Os quilombolas vivem hoje uma intensa luta pelos direitos sociais, pelos direitos de apropriação legal de terra, pela manutenção de manifestações culturais, por respeito e por vida digna diante da sociedade que reprime o povo remanescente com racismo e preconceito. Tendo consciência dessa realidade, o presente trabalho tem como finalidade relatar a vivência e a forma de resistência dos quilombolas da Comunidade Consciência Negra, localizada no Município de Tauá, Estado do Ceará, evidenciando como as famílias remanescentes de Quilombos ainda mantêm fortes ligações com sua história, preservando sua cultura e costumes trazidos por seus ancestrais e demonstrar como é possível fortalecer a comunidade reconstruindo em histórias e memórias, os caminhos que os antepassados trilharam para garantir o direito da Comunidade Consciência Negra, reconhecida como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares no dia 31 de outubro de 2006. O Estado do Ceará possui 42 comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares, mas o diferencial no processo de reconhecimento da Comunidade Consciência Negra, é que a mesma é formada por um grupo de famílias negras que vivem em um quilombo urbano e formam o bairro chamado Nova Aldeota, surgido na década de 1970, com o objetivo de acolher as famílias negras vítimas de um processo de violência e expulsão de suas terras tradicionais, ocorrido por ocasião da construção da BR 020. Essas famílias começaram a lutar por seus direitos e serem orientadas por representantes religiosos e sindicais a assumir a sua história ancestral para se fortalecer e lutar por reparação, preservação de sua identidade e proteção ambiental, uma vez que estas são comunidades tradicionais. O trabalho reverencia a história dos mais velhos que vivem na comunidade e detêm o saber ancestral: Maria Alves Torquato (96 anos), Cícero Laurentino (95 anos) e Manoel Rodrigues do Nascimento (80 anos); reconstrói a história da resistência e organização política de personalidades como a Irmã Abigail e o sindicalista Juvenal Vale; traz os depoimentos das mulheres que mobilizam a comunidade, tais quais: Maria Cavalcante e Maria Rodrigues (Dadá) e articula com a perspectiva de resistência das mais jovens que puderam estudar e interagir com o saber acadêmico. Os materiais utilizados são documentos contidos no acervo das famílias da comunidade (fotos, artigos de jornais e de revistas). A discussão perpassa a perspectiva da Ciência Jurídica, da Antropologia e da Sociologia, tendo como base legal a Constituição Federal de 1988. A vivência na comunidade demonstra que a incorporação das questões quilombolas na ordem jurídica não tem sido suficiente para alterar as práticas de expropriação e controle da terra, e com elas a situação de precariedade em que vivem os grupos negros na atualidade.

¹ Quilombola da Comunidade Consciência Negra. Acadêmica do Curso de Graduação em Direito da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas. Membro do Ierê – Núcleo de Pesquisa e Extensão “Igualdade Étnico-Racial e Educação”. E-mail: ferreira.debora@mail.uft.edu.br.

² Acadêmica do Curso de Graduação em Direito da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas. Membro do Ierê – Núcleo de Pesquisa e Extensão “Igualdade Étnico-Racial e Educação”. E-mail: larissa.sales@mail.uft.edu.br.

³ Orientadora: Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Campus de Araraquara. Docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT). analuciap@mail.uft.edu.br Membro do Ierê – Núcleo de Pesquisa e Extensão “Igualdade Étnico-Racial e Educação”.

**“OS ÍNDIOS FALAM POR SI”:
O MOVIMENTO INDÍGENA DO ACRE NAS PÁGINAS DE JORNAIS ACREANOS**

*Karolaine da Silva Oliveira*¹

*Teresa Almeida Cruz*²

O presente trabalho, que faz parte do projeto de iniciação científica “Representações dos povos indígenas do Acre nas plataformas digitais brasileiras”, em andamento, contribui para visualizarmos os indígenas como “agentes de sua própria história”, onde protagonizaram as lutas para a conquista de seus próprios direitos, assegurados pela Constituição Federal de 1988. O movimento indígena se consolidou no Brasil a partir da década de 1970. No estado do Acre, a partir de 1975, recebeu apoio e assessoria do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e da Comissão Pró- Índio do Acre (CPI) e, após 1976, da Fundação Nacional do Índio (Funai). O movimento visava tanto a demarcação de terras, sendo de fundamental importância para “a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas” (O GAFANHOTO, 1985, p.5), quanto a criação dos programas de saúde e educação nas comunidades, havendo o preparo dos próprios indígenas para atuarem como enfermeiros e professores. Durante a III Assembleia Indígena, ocorrida em 1986 em Rio Branco, houve a criação da União das Nações Indígenas do Acre e Sul do Amazonas (UNI), que atuava em políticas públicas para estes povos. A partir de 1980 surgiram também representações de outras categorias, como de professores, mulheres e estudantes indígenas. O registro do movimento indígena do Acre encontra-se presente também em alguns jornais acreanos, como “O Repiquete”, “O Estado do Acre”, “Varadouro”, “O Gafanhoto” e “Gazeta do Acre”, que entre os anos de 1970 a 1986 informaram à população acreana sobre as constantes lutas dos povos indígenas do Acre. Nesse sentido, este trabalho busca dialogar sobre o movimento indígena do Acre a partir dessas fontes históricas alocadas na Biblioteca Digital Brasileira (BNDigital), fazendo o uso de uma metodologia qualitativa e de análise das fontes. Usando como referencial teórico, para embasar nosso trabalho, historiadores e antropólogos que estudam a história indígena, como Almeida (2010), Almeida; Cruz (2018), Cunha (2009), e Oliveira (2016). Os resultados alcançados mediante as pesquisas ainda em andamento, nos levam a pensar o movimento indígena do Acre como uma desobediência epistêmica, como aborda Mignolo (2007), entendendo que a decolonialidade está dentro dos indígenas, nas mentes e corpos, nas suas lutas, fundados nos conhecimentos ensinados de geração em geração, desprendidos de instituições e partidos políticos.

¹ Graduanda do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Atualmente é bolsista CNPq do Projeto de Iniciação Científica (Pibic) “Representações dos povos indígenas do Acre nas plataformas digitais brasileiras”, tendo como orientadora a Profa. Dra. Teresa Almeida Cruz.

² Pós-Doutora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atualmente é professora associada Universidade Federal do Acre.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO (SPI) NA AMAZÔNIA: ATUAÇÃO INDIGENISTA E COLONIALIDADE NO POSTO INDÍGENA DO RIO GREGÓRIO (1929-1930)

Andrisson Ferreira da Silva¹

Teresa Almeida Cruz²

O presente trabalho busca explicitar a atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) no estado do Amazonas entre os anos de 1929 e 1930 em um Posto Indígena (PI) no baixo Juruá, às margens do Rio Gregório. Vale destacar que a pesquisa em questão parte do projeto de iniciação científica “Representação dos povos indígenas do Acre nas plataformas digitais brasileiras”, que ocorre entre os anos de 2020 e 2021, com buscas e análises de documentos que tratam sobre os povos indígenas nas plataformas Museu do Índio, Sistema de Informações do Arquivo Nacional (Sian) e Hemeroteca Digital Brasileira (BNDigital). Nesse sentido, as buscas, especificamente no Museu do Índio, propiciaram para resultados não somente sobre os povos indígenas do Acre, mas também do Amazonas, que compõem o grande estuário amazônico com sua diversidade étnica. Destarte, por meio de percurso teórico-metodológico e descritivo, buscaremos analisar o SPI em sua premissa de tutela e amansamento de diversas comunidades indígenas no século XX, entre os anos de 1929 e 1930. O aporte teórico estará embasado em Melo (2007), Quijano (2009) e Mignolo (2008), o primeiro trata acerca da atuação do órgão indigenista na Amazônia e os seguintes nos convidam ao pensamento decolonial para o rompimento de colonialidades e que há por enfoque uma desobediência epistêmica. Os resultados são possíveis de contemplar através da análise da documentação, pelo qual se entrevê: a mão de obra indígena com o objetivo de “amansamento”, a partir de inspeções de homens brancos que tinham em mente sua função como “essencial” para um projeto de sua integração; as solicitações de materiais de consumo do Posto Indígena, bem como alimentos, roupas, utensílios e remédios, até mesmo solicitação de trabalhadores para ajuda nas demandas diárias – o que indica o crescimento da alocação e da inspeção; as doenças, mortes, nascimentos e registro de crianças indígenas; e relatórios “minuciosos” de atividades realizadas no posto. Por fim, através do exposto se tornará possível interseccionar amansamento, assimilação, tutela e aculturação como formas de epistemicídio e dominações coloniais etnocentradas na Amazônia.

¹ Discente do Programa de Pós-graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Pós-Doutora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atualmente é professora associada Universidade Federal do Acre.

Eixo II - Reexistências dos territórios sagrados face à colonialidade política, religiosa e científica

AS PINTURAS ENCANTADAS DO MÉDIO RIO DOCE, MINAS GERAIS

Leandro Vieira da Silva¹

Os grafismos rupestres localizados no Parque Estadual Sete Salões são importantes testemunhos da presença indígena na região. Conhecidos genericamente como “botocudos”, diversos grupos ligados ao tronco linguístico Macro-Jê localizavam-se por toda a bacia hidrográfica do rio Doce e tornaram-se famosos pela sua grande resistência frente à colonização portuguesa e, posteriormente, aos governos imperial e republicano. As referidas pinturas foram feitas a partir de tintas de coloração vermelha e apresentam desenhos antropomorfos, filiformes e geométricos. Esses conjuntos de grafismos têm a peculiaridade de não se encaixarem em nenhuma das grandes tradições rupestres elaboradas pelos arqueólogos brasileiros, apesar de se reconhecer traços de influências de algumas tradições em certos painéis. Contudo, ressalta-se neste trabalho a condição sagrada dessas pinturas para o povo Krenak, um grupo étnico formado a partir das antigas políticas de aldeamentos, resultado da união de diversas tribos Jês da bacia do rio Doce. Os Krenak acreditam que tais pinturas são manifestações de seus ancestrais e que pessoas não-Krenak, denominadas por eles de “kraí”, não devem visitá-las sem precauções ou rezas especiais. Eles acreditam que a constante visitação de pessoas não autorizadas poderá levar as entidades espirituais a abandonar esses lugares. Entretanto, elas estão situadas no interior da Unidade de Conservação e o grande desafio neste momento é conciliar a visitação pública, algo inerente à função de um parque, com o respeito às tradições sagradas do povo Krenak.

¹ O autor é graduado em Geografia (bacharelado e licenciatura) (PUC-MG) e em Biblioteconomia (UFMG). Especialista em Solos e Meio Ambiente (Ufla), mestre em Antropologia (UFMG) e Doutor em Arqueologia (USP). Analista Ambiental do IEF-MG atua na pesquisa, manejo e conservação dos patrimônios culturais localizados no interior das unidades de conservação.

FRONTEIRAS: PAJELANÇA E ENCANTARIA – OS SABERES DO FUNDO

*William de Jesus Duarte da Costa*¹

A discussão proposta situa a intolerância religiosa contra os povos originários em suas práticas de pajelança e encantaria na região amazônica como uma permanência da mentalidade colonial, parte de uma narrativa imperialista e eurocêntrica do “Mito da Modernidade” onde a civilização moderna se coloca como superior e subalterniza as outras (DUSSEL, 2005). A perspectiva desse estudo se norteia pelos perigos de uma história única discutidos por Chimamanda Adichie, explicitando a necessidade do local epistêmico de fala de sujeitos plurais e descentrados na região amazônica, dando voz aos conhecimentos (locais) de fronteira em seu loci enunciativo (COSTA e GROSGUÉL, 2016) como caminho para construção de um saber decolonial que valorize todas as formas de conhecimento, desconstruindo preconceitos sobre os saberes e fazeres enraizados nos territórios amazônicos.

¹ Graduado em História pela Universidade Guarulhos (UNG) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. É professor nas séries finais do Ensino Fundamental II na rede municipal e estadual do Estado de São Paulo. Curso de Aperfeiçoamento em ensino de História Saberes e Fazeres de Matriz Africana e Indígenas nas Interamazônias. Diálogos de Cosmologias Afroindígenas. Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Geórgia Pereira Lima.

SANTO DAIME: UMA MISCELÂNEA RELIGIOSA CABOCLA, AFROAMERÍNDIA E CRISTÃ

Thayná Cristina Brito de Oliveira

Este artigo nasceu após conhecimentos proporcionados através do curso de aperfeiçoamento de ensino de história: saberes e fazeres de matriz africana e Indígenas nas interamazônias, promovido pela Universidade Federal do Amapá – Unifap em parceria com a Universidade Federal do Acre – Ufac, onde foram debatidos e observados aspectos da decolonialidade, aprofundamento da história das comunidades amazônicas para podermos repassar de forma a transpassar e modificar o ensino, que até então, é colonialista nos dias atuais. O presente artigo se propõe a observar a miscelânea cultural da religiosidade na Amazônia focando numa religião de matriz afro-ameríndia, cabocla e cristã que nasceu no Acre, o Santo Daime. Visando aprofundar na interculturalidade e multiculturalismo existentes na região amazônica e compreendendo que as manifestações culturais e religiosas tem o poder de moldar uma comunidade e dar estruturas sociais, assim sendo, dando mais visibilidade para a real história do Santo Daime, tirando a exotização e esclarecendo os acontecimentos históricos envolvidos nessa manifestação religiosa de origem amazônica.

Eixo III – Fronteiras culturais e diálogos decoloniais: saber e poder, ser e viver em plenitude

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NA ESCOLA ESTADUAL ONZE DE MARÇO (MT): EXPERIÊNCIA NO PROJETO PIBID DE HISTÓRIA

*Luciana Martinez de Oliveira Costa*¹

*Luana Leite dos Santos, Luanda De Oliveira Bezerra*²

*Lucas da Silva Santos, Maria Clara Silva Boaventura e Thaynara da Silva Barbosa*³

O projeto de ensino “A iniciação à docência no Pibid de História: fontes e saberes históricos, étnico-raciais, culturais e ambientais em Cáceres (MT)” proporciona a inserção e vivência dos alunos do curso de licenciatura em História no espaço escolar da educação básica. Em tempos pandêmico e de ensino remoto, temos dialogado sobre saberes culturais étnicos que envolvem a origem populacional indígena de Cáceres, a partir de episódios de queimada no pantanal que atingiram o povo Guató. Objetivo: Produção de materiais didáticos digitais (TikTok, Memes, WhatsApp, Kwai e YouTube) sobre os povos originários do Brasil, que auxiliem a discussão sobre a origem dos povos indígenas que contribuíram para o povoamento colonial de Cáceres (antiga Vila Maria do Paraguai). Material e Método: As leituras e análises bibliográficas sobre o ensino da histórias e culturas indígena, conforme exige a Lei 11.645/08. Além de referenciais sobre o ensino de História Local e o uso de ferramentas digitais para o ensino de História guiaram nossa experiência pedagógica. Resultado: Como resultado parcial, apontamos que os alunos atendidos pelo PIBID de História/Unemat, começaram a perceber a relação de suas ancestralidades com a história e cultura indígena. Conclusão: Em síntese, percebe-se que atividades pedagógicas embasadas na Lei nº 11.645/08, e sua relação com tecnologias digitais podem contribuir para o conhecimento sobre as populações originárias e o combate contra o racismo aos indígenas.

¹ Professora Mestre de Ensino de História Profissional. Supervisora do Programa Pibid de História/Unemat pela E. E. Onze de Março - Cáceres (MT) - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

² Professora Mestre de Ensino de História Profissional. Supervisora do Programa Pibid de História/Unemat pela E. E. Onze de Março - Cáceres (MT) - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

³ Bolsistas do Pibid de História/Unemat na E.E. Onze de Março – Cáceres (MT).

INFÂNCIA REFUGIADA: A REALIDADE DAS CRIANÇAS INDÍGENAS VENEZUELANAS DA ETNIA WARAO EM BELÉM DO PARÁ

Angélica Monteiro de Lima Gonçalves¹

Edilena Dias de Sousa²

Vanessa Maria Vieira de Souza³

Este trabalho versa sobre a realidade das crianças indígenas venezuelanas da etnia Warao em Belém, capital do Estado do Pará, dialogando com a categoria infância refugiada. Em situação de refúgio no Brasil, os *waraos* lutam para preservar suas identidades culturais, esperando o melhor momento para retornar ao seu país de origem. A temporalidade do deslocamento expressa à dificuldade de permanência e pertencimento ao território, principalmente em decorrência da intolerância à diversidade étnico-racial e cultural nos países de destino. A situação de refúgio no Brasil é marcada por xenofobia e outras formas de violações de direitos humanos. O objetivo do artigo é analisar a política de proteção da criança em situação de refúgio em Belém-PA, evidenciando os desafios para um atendimento intercultural que valoriza o diálogo e o respeito aos saberes, tradições e hábitos dos povos originários. O tema foi escolhido por conta do número de refugiados nas ruas da cidade, compostos de vários grupos e acompanhados por crianças e suas mães que, sobre o calor e as chuvas de Belém, como típica cidade amazônica, são expostas as variantes do coronavírus, praticam a coleta, na visão indígena. Para isso, foi utilizado procedimentos metodológicos pesquisa bibliográfica, pesquisas quanti/qualitativo e uma entrevista com a assistente social da ONG Aldeias, que trabalha com os indígenas refugiados. Constatamos que o Estado e os municípios não estavam preparados para acolher as crianças e os refugiados Warao, limitando as condições de subsistência. Belém está no mapa das cidades que mais morreram crianças indígenas Warao, segundo relatório do Ministério Público Federal- MPF (2020). Uma importante questão no trabalho é verificar em que medida o trabalho do assistente social contribui para a proteção social da criança refugiada, buscando desconstruir práticas conservadoras e de relações de poder no atendimento institucional, portanto, traços da colonialidade no Serviço Social. E, finalmente, propõe a interculturalidade como um eixo norteador no atendimento aos povos originários que possa garantir meus a reprodução de suas ancestralidades, tradições e cosmologias.

¹ Bacharel em Serviço Social. Mestra em Ciência Política (IFCH/UFPA-2019). Docente do Curso de Serviço Social do Centro Universitário Fibra. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Migração na Amazônia (GEPMigrA) vinculado ao curso de Serviço Social da Fibra.

² Bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário Fibra, Belém-PA, 2020.

³ Bacharel em Serviço Social pelo Centro Universitário Fibra, Belém-PA, 2020.

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO PIBID DE HISTÓRIA/UNEMAT

Marli Auxiliadora de Almeida¹

Noemi Albuquerque Duarte da Silva²

Ryan de Arruda Rosa³

Atualmente, a pandemia da Covid 19 tem provocado inúmeras mudanças no fazer pedagógico. Dentre estas, o ensino remoto que por hora está substituindo o ensino presencial por meio da utilização de tecnologias digitais na educação básica, que nos possibilita experimentar diferentes fontes e recursos digitais para ensinar conteúdos escolares, como a temática indígena. Objetivo: Apresentar uma proposta pedagógica para o ensino da temática indígena construída pelos bolsistas do Pibid de História, para alunos do ensino médio com a utilização de tecnologias das redes sociais que fazem parte do cotidiano destes (Whatsapp, Tik-tok e Kwai). Material e Método: As análises bibliográficas sobre o ensino da temática indígena na educação básica e referenciais que conectam a história e cultura dos povos indígenas ao uso didático das tecnologias digitais compreenderam a produção da proposta pedagógica Resultado: A proposta pedagógica encontra-se em desenvolvimento, pois terá continuidade no próximo semestre, quando será trabalhada a temática indígena relacionada a história da cidade de Cáceres (MT). Conclusão: Consideramos que as tecnologias digitais são importantes para o ensino remoto, pois auxiliam o processo de ensino com uma linguagem lúdica de temas que envolvem a diversidade história e cultura brasileira.

¹ Coordenadora do núcleo do Pibid de História/Unemat. Professora dos cursos de licenciatura em História e Intercultural Indígena e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Estadual de Mato Grosso – Unemat.

² Discente do curso de Licenciatura em História/Unemat. Bolsista do Núcleo do Pibid de História/Unemat.

³ Discente do curso de Licenciatura em História/Unemat. Bolsista do Núcleo do Pibid de História/Unemat.

A HISTÓRIA DO POVO TERENA-MT: XÛMONO E SUKIRIKIONO

Eliwelton Rondon Terena¹

Marli Auxiliadora de Almeida²

Este estudo de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aborda a “História do Povo Terena - MT: Xûmono e Sukirikiono”, denominados de Terena do Norte, que habitam as aldeias Kopenoty, Turipuku, Inamaty Pokê’e, Kuxonety Pokê’e, localizadas nos municípios de Peixoto de Azevedo e Matupá, estado de Mato Grosso. O povo indígena Terena Norte descende dos demais grupos étnicos Terena de outros estados brasileiros, que migraram de seus territórios tradicionais (atual fronteira entre o Paraguai e Mato Grosso do Sul) após o contato com colonizadores no século XVIII. Objetivos: Objetivamos desenvolver uma pesquisa etnográfica com os anciãos sobre o papel das lideranças Terena Xûmono e Sukirikiono na conquista de nossos direitos indígenas. Visando produzir registros memoriais dos termos Xûmono (manso) e Sukirikiono (bravo) e seus significados para nosso povo durante lutas de reivindicação de territórios, com a possibilidade de ensinar esses significados nas escolas indígenas do povo Terena. Material e Método: A pesquisa envolve leitura e análise de bibliografias em conexão com o método de entrevista com anciãos e lideranças indígenas as aldeias Terena do Norte Resultado: A pesquisa encontra-se em fase inicial de registro das memórias dos participantes, que têm contribuído para o estudo, apesar do momento pandêmico da Covid 19. Por outro lado, indicamos que estamos seguindo os protocolos sanitários recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Conclusão: Consideramos que este estudo será muito importante para o conhecimento da história do povo Terena contada pelos próprios indígenas anciãos e lideranças, para que crianças e jovens aprendam a história de seu povo nos conteúdos escolares.

¹ Discente do Curso de Ciências Sociais da Faculdade Intercultural Indígena – Faindi/Unemat. Professor da Escola Estadual Indígena Élio Turi Rondon, localizada na aldeia Kopenoty.

² Professora do Curso de Licenciatura em História (Campus Cáceres - MT), Faculdade Intercultural Indígena – Faindi/Unemat, e Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória/Unemat.

A LUTA DO POVO TERENA DE MATO GROSSO PELA CONQUISTA DA TERRA: A HISTÓRIA DO POVO TERENA COMO CONTEÚDO ESCOLAR

*Dalmir Jorge da Cruz*¹

Este resumo fala sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida para o trabalho de conclusão de curso que tem como título: “A Luta do povo Terena de Mato Grosso pela conquista da terra: A história do povo Terena como conteúdo escolar”, e será apresentado como conclusão no curso de: “Licenciatura em Pedagogia Intercultural”. O trabalho de conclusão de curso está sendo realizado sob a orientação da professora Dr^a Regiane Cristina Custódio. O objetivo geral do trabalho que estamos desenvolvendo é: compreender a importância de manter viva a lembrança da história de luta do povo Terena de Mato Grosso, a partir do ensino da história na escola, e os objetivos específicos são os seguintes: 1) observar como os professores trabalham a história do povo Terena de Mato Grosso como conteúdo dentro da escola e 2) conhecer o modo como os alunos compreendem a história do povo Terena de Mato Grosso. Consideramos que a escola é o local ideal para se trabalhar o ensino da história dos povos indígenas no Brasil, e nesse caso, especificamente a história do povo Terena, desde a sua saída da Terra Indígena Buriti, até chegar onde estamos atualmente, na Terra Indígena Iriri Novo. O povo Terena tem uma organização própria. Temos um cacique escolhido pela comunidade e o vice cacique que é convidado pelo cacique e as lideranças juntos, o grupo é dividido por famílias. O povo Terena migrou para Mato Grosso com o objetivo de conquistar uma área territorial, e em 17 de dezembro de 1997 saiu das suas terras de origem em Mato Grosso do Sul na busca de uma área onde pudessem morar e fazer suas roças para que pudessem tirar o sustento para suas famílias. Em janeiro de 2003 a população Terena migrou de Rondonópolis para Peixoto de Azevedo, liderados pelo cacique Milton Rondon, filho de Helio Turi Rondon e cacique Cirênio Francisco Reginaldo com o objetivo de tomar posse da nova área pretendida, devido à impossibilidade de acesso a esta área (TI) Terra Indígena Iriri novo 52 mil hectares na gleba Jarina, no município de Peixoto de Azevedo-MT. A história da conquista da terra do povo Terena pode ser usada como conteúdo escolar nas disciplinas de História, Artes e Geografia. Assim, este artigo traz uma parte da história do povo Terena e fala sobre a luta para conquistar sua tão sonhada área territorial em Mato Grosso. O problema de pesquisa está estruturado a partir da seguinte pergunta: como a história do povo Terena de Mato Grosso está sendo ensinada na escola? A justificativa da pesquisa se dá tendo em vista manter viva a lembrança da história de luta do povo Terena de Mato Grosso, a partir do ensino da história na escola da aldeia. A história de luta do povo Terena está sendo esquecida pelos jovens e crianças da nossa comunidade, e a pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de curso tem como objetivo trazer essas lembranças de luta do povo Terena como conteúdo em sala de aula. Por enquanto, os autores lidos são Bintencourt (2000); Siqueira (2016); Mota (2013); Beatriz Cinta-Larga (2016); Claudionor Manoki (2016); Alceu Zoia (2009), dentre outros. O que pretendo, como pesquisador estudioso da história do povo Terena, é escrever a história do meu povo desde que se fixaram em Mato Grosso e assim, espero que a pesquisa desenvolvida junto à Faculdade Indígena/Faindi, possa trazer visibilidade ao povo Terena de Mato Grosso e contribuir com o fortalecimento de suas práticas culturais. Espera-se com a pesquisa dar visibilidade à história de luta do povo Terena de Mato Grosso e das dificuldades que enfrentou para conquistar a sua tão sonhada terra.

¹ Sob a orientação da professora Dr^a Regiane Cristina Custódio.

AUTORREPRESENTAÇÃO INDÍGENA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE DANIEL MUNDURUKU

*Enilze de Souza Breguedo¹
Célia Regina Delácio Fernandes²*

A proposta de escrever sobre a literatura indígena é uma forma de reflexão sobre o outro e a diferença na sociedade, tendo em vista que os povos indígenas pertencem a culturas diferentes da estabelecida no mundo não indígena. Partindo desse escopo, esta comunicação tem como objetivo analisar como os escritores indígenas se autorrepresentam em suas narrativas, considerando a contribuição da literatura infantojuvenil para evidenciar as culturas desses povos no ambiente escolar. Para tanto, selecionou para estudo a obra *Kabá Darebu* (2002), do autor indígena Daniel Munduruku, presente nas obras complementares do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2010. A seleção dessa obra considerou primordialmente as narrativas que retratam as culturas indígenas sob o olhar do próprio indígena. O recorte fundamenta-se pela necessidade de abordar a história e a cultura indígena no ambiente escolar, porque desde a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, torna-se obrigatório trabalhar essa temática em sala de aula, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Nessa perspectiva, a escolha metodológica caracterizou como sendo uma pesquisa bibliográfica; trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que utiliza como objeto uma obra literária dos acervos complementares do PNLD de 2010, destinada ao público do Ensino Fundamental. Nela analisou como os indígenas se autorrepresentam através da escrita. O trabalho concluiu que o autor, Kaká Werá, se autorrepresenta, por meio de suas referências culturais, crenças, costumes, cotidiano de sua aldeia, bem como desconstrói a representação dos não indígenas, ao recontar, também, que não são canibais, ingênuos, preguiçosos e desculturados. Nessa trajetória, para auxiliar na construção epistemológica dessa investigação utilizou fontes literárias que dialogam com questões referentes a autoria indígena e sua representação na literatura brasileira infantojuvenil, tais como os desenvolvidos por Munduruku (2012; 2018), Wapichana (2018), Bonin (2012), Jekupé (2009) e Thiél (2012).

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), vinculada à linha de pesquisa de Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber, orientada pela profa. Célia Regina Delácio Fernandes, e pesquisadora do Grupo de pesquisa do Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita (Ceelle) – enilzebreguedo@hotmail.com

² Doutora em Letras, docente do Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), vinculada à linha de pesquisa de Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber, e pesquisadora do Grupo de pesquisa do Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita (Ceelle) - celiafernandes@ufgd.edu.br

**CONGADA SÃO BENEDITO E FOLIA DE REIS ESTRELA DA GUIA
UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA EM MOGI GUAÇU**

Maria Angélica Urbano¹

Este estudo tem o intuito de ser um breve relato a partir da vivência de uma pesquisadora e integrante da Congada de Mogi Guaçu, situada no interior de São Paulo, sobre duas tradições que se mantêm na cidade há anos: a Congada em homenagem a São Benedito e a Folia de Reis que simboliza a caminhada dos três reis magos, até a tradicional festa da chegada da bandeira. A Congada São Benedito teve origem em Mogi Guaçu por volta de 1955. Foi trazida por três irmãos que vieram da cidade de Machado, Minas Gerais, em busca de trabalho. Em 1991 o senhor José Jair Miguel, congadeiro desde os 3 anos de idade, e que acompanhava sua avó em fazendas que mantinham a tradição em Itapira, município vizinho, assumiu como guardião e capitão do grupo e permanece até os dias atuais. O grupo cresceu e já teve 69 integrantes do sexo masculino e feminino, de 02 a 96 anos. Fazem parte trabalhadores rurais, das construções civis, da reciclagem de resíduos domiciliares e aposentados. Já a tradição da Folia de Reis com a companhia Estrela Guia, acontece há aproximadamente 30 anos. Alguns integrantes da Congada tiveram contato com essa tradição e a mantêm até hoje. Eles começam a cantar em dezembro, passando pelos lares de alguns bairros da cidade, recolhendo comida e/ou dinheiro para a Festa da Chegada da Bandeira, que ocorre todo ano em janeiro, perto do dia 06, dia de reis. O objetivo é documentar essa tradição pelo olhar dos Congadeiros e Foliões, a partir de material coletado como entrevistas e relatos feitos em 12 anos.

¹ Atriz, arte-educadora, contadora de histórias, focalizadora de danças circulares e integrante da Congada São Benedito de Mogi Guaçu. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília. Pós graduada em Teatro-educação, formada em Educação terapêutica e terapia social – Pedagogia curativa, Artes Cênicas e Letras.

ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVAS: REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORAS DE TANGARÁ DA SERRA-MT

Regiane Cristina Custódio

A pesquisa: Ensino de História e Narrativas: representação de professoras de Tangará da Serra – MT, tem como objetivo geral: compreender como o ensino de História é narrado pelas professoras participantes da pesquisa, considerando o modo como narram a sua inserção na profissão docente desde o início de sua tomada da cena pública por meio desta profissão. Como objetivos específicos o projeto intenciona: examinar narrativas de professoras do ensino de história de Tangará da Serra, buscando a partir dessas narrativas concentrar a atenção em torno de três eixos específicos: 1) a constituição de um processo identitário do trabalho docente; 2) a representação sobre o ensino de história no século XXI, sobretudo considerando o contexto da pandemia de Covid-19; 3) as percepções sobre o modo como se veem no contexto particular da família, e de modo geral, na sociedade atual. A investigação proposta justifica-se por colocar em relevo o trabalho docente de mulheres que ensinam a disciplina "história". A produção do conhecimento acontece tendo em vista as relações entre metodologia, teoria e prática. Assim, a análise dos relatos das professoras, considerados corpus documental por excelência, contribuirão para a compreensão de como se constitui o processo identitário da professora de história no contexto de Tangará da Serra, Mato Grosso. Consiste nesse aspecto, a contribuição da pesquisa, uma vez que o referido município teve a sua criação atrelada à implantação de um projeto de colonização particular que recebeu nos anos 60 e 70 do século XX grupos sociais distintos originários de diferentes regiões do Brasil. Atualmente, tem recebido imigrantes cubanos, venezuelanos e colombianos. Assim, a pesquisa tem sua justificativa por conferir visibilidade às sociabilidades ocorridas no contexto escolar, bem como no próprio contexto do ensino de história. A pesquisa se inscreve, no âmbito da metodologia qualitativa. Considerando o contexto atual, serão realizadas entrevistas, a partir das orientações metodológicas da história oral, adaptadas para o contexto de pandemia da Covid-19. Poderão ocorrer, com a anuência das participantes da pesquisa, encontros síncronos e webconferências, via plataforma digital Google meet, bem como aplicação de questionários de pesquisas, enviados por meio de endereço eletrônico. No que diz respeito às entrevistas, estas contarão com um roteiro previamente elaborado, caracterizando assim, entrevistas temáticas. que se darão sob uma conjuntura semiestruturada (MONTENEGRO, 2001). Na perspectiva das análises do corpus empírico da pesquisa, a contribuição vem diretamente do constructo teórico da História Cultural (CHARTIER, 1990; BURKE, 2008), entendida como novo paradigma de pesquisa desde os anos 1970, que fundamenta teoricamente, o estudo das práticas cotidianas, o estudo das representações, a história da memória, o estudo da cultura material e também a história do corpo como domínios desta corrente teórica. Como resultados, buscamos identificar nas narrativas os elementos que se sobrepõem às dimensões pessoais e profissionais; localizar também, as construções discursivas em relação ao ensino de História bem como a representação sobre ser professora e atuar junto ao ensino de História no século XXI.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA CONTRA AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Jéssica Silva Santos¹

Weberly Diane Vieira Vitorino Ribeiro²

O presente resumo versa falar sobre os ataques que se tem visto aos praticantes das religiões de matriz afro brasileiras, que são motivados por vários fatores, sendo o principal deles a disputa por agregados de uma mesma origem econômica, geralmente entre a população com uma renda mais baixa, majoritariamente negra e pouco escolarizado, há muita intolerância contra as religiões afros. Na visão segmento evangélico radical, as religiões afro-brasileiras não representam apenas uma ameaça espiritual ao seu sistema religioso, que se pretende hegemônico e universalizante, mas um obstáculo à sua expansão enquanto projeto político, ser intolerante é ser incapaz de conviver, de suportar pacificamente a coexistência na vida social, com o “outro” devido a sua (s) diferença (s) e especificidade (s) em relação ao padrão identitário de normalidade fixado pelo “eu”, estabelecido unilateralmente a partir de princípios, crenças e valores, É importante que a escola como comunidade analise e reflita sobre as diversas experiências religiosas, observar o papel dos movimentos e tradições religiosas na estrutura e manutenção das culturas, rompendo com relações de poder que encobrem e naturalizam discriminações e preconceitos. “Cabe à escola refletir sobre o fenômeno humano de abertura para a transcendência em busca de interpretações mais universais e significados mais profundos para o que é experimentado como sagrado em cada cultura” (ARAGÃO 2015p. 152). Tratar as análises de cada religião como patrimônio cultural da humanidade faz com que o ensino seja verdadeiramente laico, assim como se espera de uma nação que do ponto de vista legal e laico, onde se construa o respeito as diferenças, a partir da valorização e o trabalho exigido na lei 10.639/03 que exige a obrigatoriedade da cultura africana e afro brasileira. Com o estabelecimento da lei 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008, tem-se lacunas a serem preenchidas, pois não se tem em seus artigos ou incisos a obrigatoriedade do ensino referente à diversidade religiosa dessas culturas, que é de grande importância para que possamos desconstruir os pré-conceitos existentes sobre elas. Nessa perspectiva, em minha dissertação irei trabalhar sobre religiões afro-brasileiras no ensino de História, com intuito de desenvolver um material didático que no caso uma cartilha dos orixás, para que os docentes e alunos tenham acesso fácil e rápido acesso a estas temáticas, de fato, esta lei representa um marco importante para aqueles que vêm há anos tentando inserir conteúdo específicos sobre a história da África e suas múltiplas culturas, e não apenas relacionar aquele continente e seu povo à escravidão, fome, pobreza, “atraso” e doenças. Desde a Constituição Federal de 1988, a preocupação com um ensino diverso já era sinalizada. Em 1997/98, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a temática da Pluralidade Cultural tornou-se peça-chave, sendo um dos Temas Transversais.

¹ Formada em Licenciatura Plena Em História – Unemat, mestranda do ProfHistória, 2020/2021.

² Formada em Licenciatura Plena Em História – Unemat, mestranda do ProfHistória, 2020/2021.

**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DOS BORORO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA: O FUNERAL NA ALDEIA CORREGO GRANDE-MT**

*Juscimar Bokodori*¹

*Marli Auxiliadora de Almeida*²

Introdução: As manifestações culturais do funeral do povo ao qual pertence, Bóe/Bororo são cultuadas desde os tempos ancestrais. Objetivo: Nosso objetivo é apresentar parte de nossa pesquisa acadêmica sobre as manifestações culturais dos Bororo, dentre elas, o rito do funeral praticado na aldeia Córrego Grande, Terra Indígena Tereza Cristina (MT), visando transformá-lo em conteúdo a ser ensinado na educação escolar indígena das escolas das aldeias Boé. Material e Método: A pesquisa bibliográfica e observação fazem parte deste estudo conectado à referenciais das Ciências Sociais e Educação Escolar. Resultado e Discussão: O resultado parcial deste estudo aponta possibilidades de inserção e saberes indígenas sobre as manifestações culturais utilizadas durante o funeral nos conteúdos escolares. Conclusão: Consideramos que as manifestações culturais dos Bororo durante o funeral podem ser ensinadas nos conteúdos escolares por ser tratar de conhecimentos indígenas repassados pelos anciãos de geração em geração que podem se tornar conhecimentos para crianças e jovens.

¹ Discente do Curso de Ciências Sociais da Faculdade Intercultural Indígena – faindi/unemat. Professor da Escola Estadual Indígena Korogedo Paru, localizada na aldeia Córrego Grande – TI Teresa Cristina (MT).

² Professora do Curso de Licenciatura em História (Campus Cáceres - MT), Faculdade Intercultural Indígena – faindi/unemat, e Mestrado Profissional em Ensino de História – profhistória/unemat.

NOVAS TECNOLOGIAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA: O PROCESSO EDUCACIONAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda dos Santos Silva¹

Este resumo fala sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida para o trabalho de conclusão de curso que tem como título: “O uso das novas tecnologias em contexto de pandemia: o processo educacional nos anos finais do ensino fundamental”, e será apresentado como conclusão no curso de: licenciatura em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas. O trabalho de conclusão de curso está sendo realizado sob a orientação da professora Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio. O objetivo geral do trabalho que estamos desenvolvendo é: compreender os novos modos de ser e de viver instaurados na sociedade contemporânea no que diz respeito às práticas de ensino e de aprendizagem no contexto da pandemia de covid-19. E os objetivos específicos são os seguintes: 1) refletir sobre o modo como o professor está fazendo uso destas tecnologias em sala de aula; 2) compreender as possibilidades de usos de novos instrumentos de trabalho para um melhor aproveitamento educacional por parte dos alunos; 3) identificar os possíveis problemas encontrados nesse processo educacional. O problema de pesquisa está estruturado a partir da seguinte pergunta: como os professores têm lidado com as TDIC no processo educacional no município de Tangará da Serra? A justificativa da pesquisa se dá por trazer à tona uma discussão importante sobre as tecnologias de informação e comunicação, sobretudo no que se refere ao seu uso nas práticas pedagógicas necessárias na sociedade contemporânea, num contexto de pandemia, de modo a contribuir efetivamente no processo de ensino e aprendizagem. Com o resultado da pesquisa, espera-se que as dúvidas em torno do que venha a ser o Ensino Remoto Emergencial/ERE e a Educação a Distância/EaD (além da própria compreensão de que o momento histórico do tempo presente exige dos profissionais professores) possa ser um conhecimento expressivo sobre o uso das tecnologias como novos instrumentos de trabalho para um melhor aproveitamento educacional por parte dos alunos. Novas aprendizagens se configuraram e estão ainda em processo de configuração. Há uma necessidade constante de reinvenção das práticas pedagógicas diante daquilo que Behar (2020) considera como sendo a “presença social” que é essa presença digital tanto do professor como do aluno, e ela se caracteriza por meio da tecnologia, ou seja, ela depende da tecnologia para acontecer. E nem sempre as “tecnologias” estão ao alcance de todas/todas, e sob tal perspectiva, antevemos a fragilidade de tal modalidade de ensino. É com grande entusiasmo que se espera que este trabalho possa auxiliar os atuais e futuros professores em sua jornada de propiciar e criar meios para conhecimentos e saberes.

¹ Licenciada, Bacharela e Mestra em Filosofia e Doutora em Educação pela Unesp/Marília. Professora de Filosofia do IFRJ/Pinheiral, amanda.garcia@ifrj.edu.br.

OS SABERES CULTURAIS CHIQUITANO E A PANDEMIA DA COVID 19: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA CHIQUITANO JOSÉ TURÍBIO-MT

Edmundo Nicolau Chuê Muquissai¹

Marli Auxiliadora de Almeida²

Os saberes tradicionais são elementos de grande importância para o povo Chiquitano. Também é um dos pontos principais no papel da escola indígena na aldeia Vila Nova Barbecho, localizada no estado de Mato Grosso, fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Objetivo: Apresentar uma experiência obtida a partir de uma prática pedagógica, realizada com discentes dos anos finais do ensino fundamental no período de aulas remotas na pandemia da Covid 19, enfocando as práticas culturais realizadas durante o isolamento social na Aldeia Vila Nova Barbecho. Material e Método: Com a retomada das aulas remotas, primeiramente foi feito um levantamento com a turma das suas experiências cotidianas. A partir de então, foram feitas as pesquisas em arquivos como fotografias e referências bibliográficas necessárias a serem utilizadas como suporte para a elaboração da abordagem conceitual, didática e metodológica, englobando os saberes tradicionais do povo Chiquitano, visando contemplar essas práticas tradicionais vividos no cotidiano das alunas e alunos. Resultados e Discussão: Como resultado desse diagnóstico feito com a turma surgiu a possibilidade da sistematização de dados e a elaboração de um material específico para atender o ensino diferenciado da Educação Escolar Indígena na Escola Estadual Indígena Chiquitano José Turíbio. Devido à essa nova realidade, de se reinventar nos fez buscar novas estratégias de ações didático-pedagógicas para que pudesse levar o ensino às e aos estudantes Chiquitano. Conclusão: Consideramos que é de grande relevância valorizar os saberes tradicionais Chiquitano de modo que o fazer pedagógico busque incentivar essas práticas culturais aos alunos que, mesmo em tempo de pandemia com a suspensão das aulas presenciais haja sempre e cada vez mais a valorização e fortalecimento da cultura, nos diversos ambientes da aldeia, seja no âmbito familiar e comunitário. Esses resultados, trouxeram novas reflexões da importância do papel que a escola assume nesse processo de retomada cultural e de fortalecimento da identidade do povo frente aos novos desafios.

¹ Acadêmico de Licenciatura Intercultural Indígena na Faindi/Unemat, Turma 2016/2. Professor de Educação Básica na Escola Estadual Indígena Chiquitano José Turíbio, localizada na Aldeia Vila Nova Barbecho, Porto Esperidião-MT. E-mail: edmundonchue@hotmail.com.

² Professora do curso de Licenciatura em História (Campus Cáceres – MT), Faculdade Indígena Intercultural Faindi/Unemat, e Mestrado profissional em Ensino de História – Profhistória/Unemat.

REINVENTANDO A CIDADE COLONIAL: O MOVIMENTO KAZA LAPA E O BEM-VIVER EM BELÉM-PA

*Pedro Ernesto Cordeiro da Cruz*¹

*Jakson Silva da Silva*²

O projeto Kaza Lapa é um coletivo que conseguiu estabelecer uma rede de movimentos sociais que organizam ações solidárias no bairro da Cremação, em Belém-PA. O bairro é marcado pelo abandono e desprezo por sucessivas gestões municipais, configurando um traço da colonialidade que vigora aqui. Belém é uma cidade colonial e segregada que confina grande parte de sua população em periferias violentas e carentes, ocupadas massivamente por pretos e pardos pobres, segundo o IBGE (2010). Buscando mudar esta realidade, o Kaza Lapa nasceu em 2018, agregando um grupo de atores políticos heterogêneos que organizaram, inicialmente, ações de limpeza nos pontos de descarte irregular de lixo, prejudicando a saúde dos moradores e a vida urbana. Substituindo os lixões por jardins coletivos que objetivam melhorar a vida no bairro, proporcionando bem-estar para os moradores e transeuntes. O coletivo também realiza ocupação de terrenos urbanos vazios, para construir áreas de lazer e realizar ações de doações solidárias para moradores. Um dos objetivos do trabalho é desconstruir a narrativa dominante de que os moradores são responsáveis pela sujeira da cidade. Para analisar as ações e a atuação do movimento Kaza Lapa, utilizaremos noções do pensamento latino americano, articulando o conceito de bem-viver com práticas e sociabilidades que buscam transformar a cidade de acordo com anseios, desejos e necessidades dos moradores. No trabalho, há uma relação entre o conceito e o direito à cidade, a fim de atribuir a ele sentidos e significados de identidades ancestrais na construção de uma cidade aberta a diversidade e a diferença. Para entender o funcionamento do Kaza Lapa, realizamos entrevistas com lideranças e integrantes do movimento, buscando informações sobre sua atuação e relação com poderes públicos e outras entidades. Na cidade, o bem-viver sustenta realidades que valorizam o afeto e o pertencimento aos lugares, como um horizonte possível.

¹ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará.

² Doutorado pelo programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia na Universidade Federal do Pará (PPGSA-UFGPA).

SAÚDE INDÍGENA, COVID-19 E COLONIALIDADE DO PODER

Cláudia Maria Guimarães Lopes de Castro¹

A produção da invisibilidade do silenciamento vem sendo estrategicamente usada para o apagamento dos indígenas no Brasil. Estamos vivenciando no Brasil um grande retrocesso na política indigenista, com ameaças de perda de direitos já assegurados, na contra-mão do que vem sendo construído desde a década de 1980. Este trabalho teve por objetivo analisar a invisibilização como uma estratégia da Colonialidade do Poder. Foi utilizado a Pesquisa Documental, foram analisadas publicações em jornal e boletins Epidemiológicos, esta análise se deu através da Teoria Decolonial, mais precisamente através da modalidade Colonialidade do Poder. Os Boletins Epidemiológicos dos DSEIs têm como fonte as fichas de notificação e resultados laboratoriais, cabe esclarecer que estes são dados dos indígenas aldeados, isto é, que possuem Terra Indígena homologada, os DSEIs não contabilizam os indígenas que se encontram em contextos urbanos e rurais, como é o caso de muitos indígenas no Brasil, causando uma subnotificação em relação ao número de contaminados e óbitos entre os indígenas. Destacamos que a falta de detalhamento dos Boletins Epidemiológicos vem gerando uma dificuldade, já que não divulgam o número de infectados por aldeia, e isso impacta diretamente em uma análise mais precisa da realidade desse contágio, referente aos riscos e a vulnerabilidade dos indígenas. O acompanhamento dos dados é uma tarefa difícil diante do cenário de faltas de dados e das subnotificações referentes à saúde indígena, esta subnotificação espelha a falta de compromisso em atender toda a população indígena sendo ela residente em Terras Indígenas ou em cidades, esta estratégia configura a aplicação da racionalidade da Colonialidade do Poder, onde o Estado minimiza seu atendimento a poucos e com precariedade, e invisibiliza os demais. O cenário referente à Covid-19 para os povos Indígenas é desastroso, pois a realidade exige do Subsistema de Saúde Indígena uma incorporação dos dados de indígenas que residem nas cidades, que o Subsistema não possui, por que invisibilizou estes indígenas residentes nas cidades, como também exige do Sistema Único de Saúde (SUS) um refinamento referente a equidade no acesso aos serviços de saúde sendo este um grande desafio do SUS.

¹ Doutora em Estudos de Cultura Contemporânea/Ecco/UFMT, pesquisadora do Observatório de Políticas Públicas do Covid-19 para Povos e Comunidades Tradicionais/Unemat e servidora pública da Secretária de Estado de Saúde de Mato Grosso.

Eixo IV – Educação, formação de educadores e políticas educacionais em perspectivas decoloniais

A EDUCAÇÃO PELA ORDEM: ANÁLISE DO DISCURSO POLÍTICO-RELIGIOSO DAS AÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS DO COLÉGIO SÃO JOSÉ, NA REGIÃO POTENGI-RN (1960-1980)

Ozias Lelis Dantas¹

O presente estudo trata sobre a análise do discurso produzido pela Igreja Católica durante as décadas de 1960 a 1980 do Século XX. Essa prática ocorreu por meio de suas ações pastorais desenvolvidas estrategicamente nas paróquias do Agreste Potiguar. O trajeto metodológico para a construção desta pesquisa sustenta-se, basicamente, na leitura e na análise da bibliografia mais específica, como também na apreciação documental do acervo das escolas e congregações religiosas instaladas na Região Potengi. A metodologia é complementada pela pesquisa primária, com entrevistas não estruturadas (fontes orais), listadas de acordo com as técnicas da história oral. Investiga-se, neste estudo, a relação entre certos tipos de discursos incorporados pelos sujeitos e as congregações religiosas que fundaram, nessa Região, instituições escolares. Além disso, averigua-se como se processou a criação desses educandários e quais estratégias foram usadas para escolarizar a população, tornando-a disciplinada e modelada pelos princípios cristãos da Igreja Católica, especialmente. Convém destacar que essas escolas, de caráter confessional, buscavam assegurar a defesa da fé cristã ao ideário do Clero. O estudo fundamenta-se em categorias teórico-metodológicas e pós-estruturalistas inseridas no campo da análise do discurso, idealizadas e realizadas por Michel Foucault e problematizadas por Jennifer Gore e Rosa Maria Bueno Fischer; nas propostas de estratégias adotadas por Guacira Lopes Louro e na formação militar do corpo, argumentada por Alcir Lenharo. Com base nesses e em outros autores, foi possível compreender como o discurso político-educacional influencia o espaço, atendendo aos anseios da população nesse ambiente social, transformando-a em disciplinada, modelada, útil, dócil e inteligente.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Veni/PB. Coordenador pedagógico da EEMF/SPP e Professor da Escola Municipal Deputado Djalma Marinho, São Paulo do Potengi/RN.

ENSINO DE HISTÓRIA: SABERES E FAZERES DE MATRIZ AFRICANA E INDÍGENA NAS INTERAMAZÔNIAS

Marcos Vinicius Freitas dos REIS¹

Geórgia Pereira LIMA²

O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir as perspectivas teóricas Modernidade/Colonialidade/Decolonidade a partir dos principais conceitos que sobressaem em escritas de cursistas, integrantes do Curso de Aperfeiçoamento Ensino de História: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas nas interamazônias. Importante destacar que foram selecionados dos artigos analisados os conceitos que exprimem as ideias de modernidade, de colonialidade e da pedagogia decolonial caracterizando as articulações promovidas pela formação que, a partir deste curso, permitiram entrever a compreensão de discursos decoloniais as legitimidades e legalidades dos diversos saberes presentes no Currículo de História. Enfim, apresentamos a articulação “Ensino-pesquisa” como proposta metodológica de formação continuada que assume a perspectiva de problematizar saberes e fazeres para pensar as diversas dimensões pedagógicas visando uma formação crítica das questões que envolve as abordagens os trânsitos de histórias, culturas e religiosidades amazônicas no ensino de história.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Curso de Mestrado Profissional Ensino de História Unifap. Docente do Curso de Graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Docente da Especialização Estudos Culturais e Políticas Públicas. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Membro do Núcleo de Estudos de Religião, Economia e Política (Nerep). Pesquisador do Observatório em Direitos Humanos da Amazônia (Obadh). Líder do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (Cepres). Filiado a Associação Brasileira de Historiadores da Religião (ABHR). Coordenador da ABHR Região Norte.

² Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo - USP (2014). Pós-doutoramento em Ensino de História (Unifap/2021). Professora da Universidade Federal do Acre. Faz parte do Grupo de Pesquisa Gênero, Decolonialidade, Culturas Indígenas e Afro-Brasileira e, vice-líder Linha de pesquisa Ensino do grupo: O processo de construção do docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula.

JOGOS DIGITAIS NO PIBID DE HISTÓRIA/UNEMAT: DESAFIOS DE ENSINAR HISTÓRIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

*Lilian Aparecida Choré*¹

*Ademilson Brito dos Santos*²

*Luiz Henrique Moreira da Silva*³

*Micaelly Costa Silva*⁴

*Cleidione Ferreira Brandolfo*⁵

A pandemia da Covid 19, tem desvelado as mazelas da educação brasileira que acreditávamos ter vencido, como exemplo, a evasão escolar. Diante desse contexto, as atividades desenvolvidas pelo núcleo de História do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, na E.E São Luiz (Cáceres - MT), nos possibilita encarar os desafios de ensinar História na educação básica. Objetivo: Nosso objetivo é apresentar uma proposta pedagógica de ensinar conteúdos referente a Sociedade Brasileira no final do século XIX através de um jogo digital denominado - *Retratos do Brasil séc. XIX (Jogo de Memória)* - para alunos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos). Visando transformar os momentos de fragilidades sanitária e emocional dos alunos por momentos lúdicos. Material e método: As leituras bibliográficas sobre jogos digitais no ensino de História aliadas à motivação dos alunos participantes das aulas remotas, compreendem as ações pedagógicas da atividade desenvolvidas pelos bolsistas do Pibid. Resultado: O resultado inicial demonstrou que a experiência de docência dos bolsistas foi positiva, pois proporcionou-lhes o convívio com a realidade educacional da escola pública. Conclusão: Com a chegada da pandemia, o isolamento social foi inevitável, e as aulas remotas tornou-se necessária. Diante desse desafio, a atuação dos pibidianos, com o apoio pedagógico da supervisora da escola campo, revelou a importância da parceria entre a universidade e a escola para que os impactos da pandemia sejam minimizados no processo de ensino e aprendizagem.

¹ Professora Especialista em Metodologias do ensino, supervisora do Pibid de História/ Unemat. Docente na Escola Estadual São Luiz – Cáceres/MT.

^{2, 3, 4, 5} Discente do curso de Licenciatura em História/Unemat. Bolsista do Núcleo do Pibid de História/Unemat.

O USO DE CHARGES NO PIBID DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID 19

Samara Fernanda Feliciano¹

Danielly Stefany Moreira Rodrigues²

Lucas Gabriel Ribeiro Farias³

Mariany Lima da Cruz⁴

Lilian Aparecida Choré⁵

O ano de 2020, apresentou-nos uma realidade humanitária e educacional desafiadora para todos, pois estamos vivenciando um período que o mundo está passando por severas ameaças causadas pela pandemia através do Coronavírus. Neste contexto, o Programa de Iniciação à Docência – Pibid de História da Universidade do Estado de Mato Grosso/Unemat, tem oportunizado propor atividades pedagógicas diferenciadas nas aulas remotas da E.E. São Luiz (Cáceres – MT). Objetivo: Apresentar a proposta pedagógica de ensinar o conteúdo escolar “Proclamação da República” para alunos do ensino fundamental por meio de Charges. Possibilitando aos alunos e aos bolsistas, um diálogo sobre o uso de fontes digitais no ensino remoto. Material e Método: O presente trabalho constituiu-se inicialmente por observações de aulas de História, ministradas pela supervisora do Pibid de História, seguida de leituras, discussão e construção da proposta pedagógica voltada para o aprendizado do educando. Resultado: Os primeiros resultados deste estudo demonstraram que os alunos do ensino fundamental atendidos pelos pibidianos conseguiram compreender melhor o conteúdo “Proclamação da República”, principalmente pela possibilidade de conhecer diferente linguagem de ensino, como exemplo, a Charge. Conclusão: A elaboração da proposta pedagógica “O uso de Charges no ensino de História” tem contribuído para a formação docente dos participantes do núcleo do Pibid de História, em situações desafiadoras de evasão escolar, comprometimento de saúde de familiares, amigos, professores, alunos, ocasionadas pelo vírus e situações de negação da ciência.

^{1, 2, 3, 4} Discente do curso de Licenciatura em História/ Unemat. Bolsista do Núcleo do Pibid de História/ Unemat.

⁵ Professora Especialista em Metodologias do ensino, supervisora do Pibid de História/ Unemat. Docente na Escola Estadual São Luiz – Cáceres/MT.

**A HISTÓRIA DO BRASIL NA REDE BÁSICA DE ENSINO E A TEORIA
DECOLONIAL: UMA ANÁLISE SOBRE A OBRA 1499: O BRASIL ANTES DE
CABRAL**

*Patrícia Sampaio Castelo Branco¹
Alonso Bezerra de Carvalho²*

O presente texto é parte integrante da pesquisa sobre uma Educação Decolonial que se baseia na Teoria Decolonial e que, de acordo com Sousa Santos (2020), têm o compromisso de buscar os princípios e conceitos fundamentados a partir de cosmovisões outras, aquelas historicamente violentadas, marginalizada, exploradas e impedidas por meio da colonização de construir seus modos de ser e ver o mundo, existindo apesar dos conflitos constantes, do extermínio de milhares, na diminuição de seus territórios e na base de resistências necessárias, involuntárias, mas persistentes através da força de suas ancestralidades. Nesse sentido, pode ser compreendida a educação decolonial como aquela que se origina ou que se reinventa a partir de princípios e cosmovisões latino-americanas e africanas em contrapartida ao ensino moderno e eurocêntrico presente no modelo institucional de ensino. Pretendemos com este trabalho expor o vácuo histórico no ensino da História do Brasil da rede básica e pública de ensino, uma vez que a história de nosso país se inicia nos livros didáticos com a chegada dos portugueses em nosso litoral e, principalmente, é contada a partir da perspectiva dos colonizadores, não havendo, portanto, um ensino-aprendizagem sobre o período anterior à chegada dessa população, denominada como a Era Pré-cabralina por Lopes (2017) em seu livro '1499: o Brasil antes de Cabral'. De caráter teórico-bibliográfico, consideramos que, segundo Lopes (2017) afirma que as últimas décadas foram marcadas por uma explosão de pesquisas – em áreas tão diferentes quanto a arqueologia, a genômica e a botânica – que estão ajudando a retratar uma pré-história brasileira infinitamente mais vibrante e complexa do que o estereótipo de imobilidade perpétua dos nativos que tivemos de engolir na escola e que a participação dos indígenas foi crucial para que antropólogos brasileiros e americanos conseguissem revelar ao mundo as obras monumentais dos ancestrais dos Kuikuro (e de outros povos do complexo multicultural do Xingu): uma densa rede de estradas com até dezenas de metros de largura; diques e fossos de fazer inveja a castelos medievais, com vários metros de profundidade; sinais de grandes paliçadas defensivas; restos de aldeias que um dia abrigaram milhares de pessoas ao mesmo tempo, unidas numa espécie de confederação regional que reunia uns 50 mil habitantes – tudo isso num território que, para a maioria dos brasileiros do século XXI, continua a ser sinônimo de natureza quase intocada. Evidenciando a necessidade e a importância da valorização dos saberes dos povos originários diante do desconhecimento e do apagamento histórico e social das extensas e complexas populações que habitavam este território tanto por parte de estudos científicos quanto, e principalmente, no que desrespeito a construção de materiais didáticos direcionados ao ensino-aprendizagem na rede básica e pública de ensino.

¹ Bacharel em Direito pela Unimep/Piracicaba-SP, Graduada em Ciências Sociais pela Unesp/Marília-SP, bolsista Pibic/CNPq, professora de História e Sociologia da rede Estadual de ensino de Piracicaba-SP. E-mail: patricia.sampaio@unesp.br.

² Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unesp/Marília. Orientador da pesquisa junto ao Pibic/CNPq. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br.

A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO CAMINHO PARA A PEDAGOGIA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Izabela Cristina Bittencourt Rodrigues

É crescente o debate que aproxima os estudos do movimento decolonial e as pedagogias emergentes com o campo da Educação em Ciências, sinalizando os indícios de colonialidade nesse campo, valorizando outras epistemologias ao buscar caminhos viáveis que permitam criar frestas na hegemonia epistemológica que os conhecimentos científicos adquiriram na sociedade, sem que este saber e sua contribuição mundial seja desqualificada. Considerando a Astronomia nas Culturas como um campo da Educação em Ciências que nos permite entender as percepções e conhecimentos sobre os fenômenos celeste, através da história da humanidade e sob o ponto de vista de variadas culturas, pode-se utilizar a interculturalidade crítica para realizar práticas alinhadas com as epistemologias do Sul, em uma lógica combativa às assimetrias que a diferença colonial implantou no encontro entre culturas - com classificações forjadas à hierarquização e subordinação de determinados grupos frente a outros. Partindo do pressuposto que o Ensino de Astronomia nas Culturas favorece as diferentes abordagens interculturais, no modelo de educação não formal as metodologias ativas podem servir como abordagens que promovam o estímulo e autonomia na construção do conhecimento. No que justifica este trabalho, considera-se que a cultura científica é apenas uma das formas de conhecer o mundo e não a única, como indicado por Boaventura Sousa Santos. Ressalta-se o dever ético de reconhecer saberes outros que deve ser assumido por “uma ciência aberta, capaz de dialogar com outras narrativas sobre o mundo em direção a uma ecologia das ideias, uma democracia cognitiva, uma sociedade menos desigual” (ALMEIDA, 2010, p.64). Neste sentido, o objetivo geral do projeto de pesquisa que está em desenvolvimento é investigar se o ensino de astronomia pode ser desenvolvido com metodologias ativas a partir de abordagens interculturais com base na cultura Guarani Mbyá, no modelo de ensino não formal. Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram desenvolvidos baseados na gameificação, onde o elemento de StoryTelling foi utilizado para apresentar alguns dos elementos da cultura Guarani Mbyá associados às observações celestes e realizar uma introdução ao desafio que questiona as formas de se localizar temporal e espacialmente, sem uso de instrumentos tecnológicos. Um Quiz foi desenvolvido para relacionar os conceitos astronômicos associados ao experimento de construção do observatório solar. Através de um canal de comunicação assíncrono, foram compartilhados conteúdos e questões fomentadoras de diálogos, servindo como fonte de coleta de dados das expressões dialógicas e experimentais dos alunos. Com base na Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin, buscou-se compilar informações sobre o envolvimento dos alunos com os conteúdos apresentados. Dessa forma, foi verificado que as interações assíncronas viabilizaram o desenvolvimento de uma interculturalidade funcional, onde os participantes da pesquisa demonstraram aprovação do produto desenvolvido, indicando assimilação dos conteúdos de astronomia e da cultura Guarani Mbyá, no entanto, observou-se que poucos alunos compartilharam experiências culturais sobre as observações celestes e críticas sobre padrões hegemônicos. Os resultados preliminares da pesquisa indicaram a necessidade de ajustes no produto educativo para aplicação metodológica em um encontro síncrono, onde o diálogo e questões chaves poderão desencadear discussões que levem a uma interculturalidade crítica.

A MÍSTICA DA MANDALA NA EDUCAÇÃO POPULAR: TROCA DE SABERES ENTRE SUJEITOS DE LUTA

Noelia Rodrigues Pereira Rego¹

Kecila de Souza Barcelos²

Pedro Calafate³

Entendemos a mística na Educação Popular como forma de resistência, como forma de concatenarmos nossa ancestralidade às nossas lutas cotidianas em nossos espaços de atuação. A roda da mandala revela a unicidade dessas lutas, pois nos coloca em contato com o movimento passado-presente e nos possibilita enxergar um alternativo futuro. Ao mesmo tempo, é na roda que reconhecemos nossas diferenças e aprendemos a lidar com elas, reforçando com isso nossa identidade enquanto povo, enquanto coletivo. Trabalhar com essas diferenças significa saber que temos distinções, e ressaltar essa condição para avançarmos é fundamental nos processos de troca de experiências e lutas em nossas comunidades e coletivos sociais. Trabalhar com a mística, trazendo a mandala como um instrumento metodológico e pedagógico dentro da Educação Popular é saber a quão carregada de possibilidades está essa modalidade de educação. É, sobretudo entendermos que não basta apenas apresentarmos, mas dentro do que nos propomos é decodificarmos o que essa forma de metodologia participativa pode trazer e contribuir com *epistemes* outras facilitada pela Educação Popular. É nosso objetivo ainda ressaltar a importância da Educação Popular sob o prisma ambiental. É nessa ecologia de saberes que precisamos nos ater para que nossos processos de luta estejam em consonância com nosso tempo-espaço. Trazer para roda da mandala autores e autoras nem todos reconhecidos ou mesmo conhecidos pelo grande público que desenvolveram obras de caráter insurgente é um desafio que nos prestamos, quando procuramos dar o devido valor às suas estéticas intelectuais.

¹ Doutora em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio. Docente, analista e gestora de projetos em Educação Popular e EJA pelo Nead - PUC-Rio. E-mail: noeliarpr@puc-rio.br

² Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Educadora voluntária nas aulas de literatura brasileira no Nead - PUC-Rio. E-mail: keciladesouzabarcelos@gmail.com

³ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense e educador voluntário do Nead – PUC-Rio. E-mail: pedrocalafate@gmail.com

A RELAÇÃO ENTRE FRACASSO ESCOLAR E RACISMO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Yasmin Coelho dos Santos Parreão¹

Ladislau Ribeiro do Nascimento²

Esse trabalho relata uma pesquisa realizada sobre a relação entre o racismo, em suas diferentes formas, e o fracasso escolar. O estudo é produzido através de uma revisão de literatura, buscando artigos científicos nos principais indexadores de periódicos e também em livros produzidos sobre as temáticas apontadas. Para compreender o fracasso escolar, fenômeno produzido e reproduzido nos processos de escolarização do sujeito, e que tem sido associado a problemas de aprendizagem, evasão escolar, indisciplina, recorreremos a grandes autores da Psicologia Escola e Educacional, como Maria Helena Souza Patto (1990), que propôs inicialmente a teoria, Julio Groppa Aquino (1998), José Sérgio F. de Carvalho (2011), Carla Biancha Anguelucci (2004), Jesus, 2018. Nesse sentido, a Psicologia Escolar e Educacional, nas últimas décadas tem se dedicado a pesquisar e compreender como o fracasso escolar atinge os sujeitos, todavia, quando se pretende interseccionar esse estudo com o fator raça, existe uma lacuna. Para entender como o racismo se relaciona com o fracasso escolar e (re)produz esse fenômeno em indivíduos negros, partimos dos conceitos abarcados na cartilha “Relações Raciais: referências técnicas para atuações de psicólogos” do Conselho Federal de Psicologia (2017), que aborda o racismo pessoal, racismo estrutural e racismo institucional. Além disso, as teorias racistas do século XIX também entram em análise na pesquisa, uma vez que não se pode pensar a contemporaneidade, sem pensar no que nos foi imposto como condução até aqui. O darwinismo social e a eugenia científica moldaram -e moldam- o Brasil por muito, o que traz consequências no que se refere ao ambiente escolar até os dias atuais. Como referencial teórico para abordar as questões raciais utilizaremos autores como Frantz Fanon (2008), Achille Mbembe (2017), Maria Helena Zamora (2012), Neusa Santos (1983), Lilia Schwarcz (1993), Abdias Nascimento (2016), Maria Augusta Bolsanelo (1996), Ladislau Ribeiro do Nascimento (2019). É importante investigar a relação do racismo com o fracasso escolar, uma vez que o Brasil é um país construído sobre teorias e práticas racistas, e elas não deixaram de ser reproduzidas na educação, e principalmente, nos contextos de escolarização. As sequelas causadas pelo racismo acompanham o povo preto durante toda a sua trajetória, uma vez que elas o atravessam de uma forma muito intensa desde o seu nascimento, passando pelos anos escolares, seguindo pela adolescência, pela vida adulta, no mercado de trabalho. Ou seja, o racismo no Brasil é estrutural, é visto como natural, está na cultura, na ciência, na educação.

¹ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: yasmin.parreao@mail.uft.edu.br

² Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo. Professor Adjunto no Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Miracema do Tocantins – TO, ladislaunascimento@uft.edu.br

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

*Julia de Cássia Oliveira Soares Maia
Oswaldo Mariotto Cerezer*

O presente trabalho tem por finalidade apresentar relatos de experiências parciais da Residência Pedagógica em História da Unemat. O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a política nacional de formação de professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes, são premissas básicas para o entendimento de que a formação de professores no Curso de História que deve assegurar a seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica. Sendo assim, a finalidade deste trabalho é apresentar relatos de experiências em desenvolvimento no Programa Residência Pedagógica que proporciona a oportunidade aos discentes de cursos superiores em licenciatura o exercício da reflexão sobre o “ser professor” por meio de estudos teóricos de formação e da prática da regência nas escolas de educação básica. Nesse sentido, universidades e escolas de ensino básico adquirem novas experiências que refletirão na prática da docência, tanto para os atuais professores, como para os futuros. Nesse sentido, trabalhamos com classes do ensino fundamental desenvolvendo com essas turmas regência na disciplina de História na modalidade remota neste período que estamos vivendo as consequências da pandemia da Covid 19. Para isso, realizamos encontros semanais com o professor orientador e preceptor para estudos, debates e trocas de experiências com o intuito de somar conhecimentos para lidarmos os alunos na prática. Com isso, utilizamos livros didático, encontros palestrais, mostra de autores renomados, experiências, debates, apresentação de trabalho com slide, entrega de textos e trabalhos e etc. No segundo módulo do projeto, foi possível observar mudanças benéficas em relação ao primeiro módulo, pois até então as aulas estavam ocorrendo apenas via Whats App e agora temos a oportunidade de ter um contato maior com os alunos por vídeo chamada e Google meet. Além do desafio de realizar aulas remotas e o momento difícil com perdas de colegas de trabalho devido a pandemia do Covid-19, tivemos muitos outros desafios e conquistas, como a realização de um material didático para um aluno autista que somou muito para minhas experiências e ampliou meu olhar para os diversos tipos de crianças e adolescentes que posso encontrar na sala de aula. Devido as aulas serem online tivemos que construir inúmeras técnicas e metodologias para prender a atenção dos alunos e a paciência com os discentes que não tinham acesso ao Google meet ou estavam indispostos a comparecer na aula que havíamos preparado um bom material. Sendo assim, consideramos que a formação inicial do professor de História, apesar das reformulações curriculares dos cursos, ainda é um pouco distante da realidade do ensino básico e das escolas públicas e Residência Pedagógica tem nos auxiliado nessa percepção.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES-PE

*Artur Maciel de Oliveira Neto*¹

*Lucivanda Braga Lima*²

*Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar*³

*Anna Augusta Sampaio de Oliveira*⁴

Pensando na importância do processo de alfabetização e de letramento no desenvolvimento do cidadão, é necessário compreendermos o que realmente significa alfabetizar letrando, trata-se de um processo em que as características culturais, econômicas e tecnológicas de cada sujeito devem ser levadas em consideração, como fator relevante e diferencial da e na sua aprendizagem pessoal e social, o mesmo tem sido observado na formação do professor. Pesquisas de Soares (2006) apontam que a forma tradicional como a escola vem atuando no ensino da leitura e da escrita desconsidera todo o processo de construção da criança, que, para adquirir o domínio do sistema alfabético, reinventa a escrita, à sua maneira, já que se trata de um processo de construção pessoal, e não de uma simples cópia de modelo externo. Nosso interesse em pesquisar o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento se fez presente a partir do momento que entramos em contato com a literatura de Ferreiro (2018); Lemle (1991); Kato (2010); Tfouni (2015) e Soares (2006) entre outros que elucidam o que deveria ser letrar e alfabetizar. Tendo em mente as práticas pedagógicas, este trabalho objetivou compreender o que os professores dizem sobre as suas práticas de alfabetizar letrando. Dessa maneira o caminho metodológico percorrido abrangeu características da pesquisa de campo qualitativa com base em Lüdke & André (2016), nessa dimensão definimos o campo da pesquisa em uma escola localizada na zona urbana do município de Jaboatão dos Guararapes, que tem ampla experiência em Educação Infantil (EI) e que é tem uma história como centro de referência no trabalho de alfabetização. Definimos como sujeitos da pesquisa três professores que atuam na EI, e a supervisora que acompanha o trabalho destes sujeitos, fazendo um total de 4 sujeitos. O percurso da investigação constou da coleta de dados através de questionários e entrevistas, buscando a partir do que dizem as respostas aproximada dos professores sobre as suas pratica de alfabetização. Os sujeitos pesquisados já trazem na sua fala elementos importantes no processo de alfabetizar letrando, contudo, não conseguem ainda explicitar a relação dialética entre o processo de alfabetizar letrando na sua prática, o que efetivamente desenvolvem em sala de aula e, especialmente, o movimento de reflexão e metareflexão que as crianças estabelecem na construção desse sistema, no que se refere ao processo de apropriação e, sim, pontuações. Para tal, os conhecimentos prévios são importantes, mas se faz necessário propiciar o acesso, a reflexão acerca do escrito nas suas diversas funções, compreendendo que o alfabetizar é diferente do letrar, embora sejam complementares e ou mesmo indissociáveis. Por fim, acrescentamos que não é somente o professor que tem papel essencial no processo de alfabetização e de letramento do educando, é também dever do Estado proporcionar o direito à aprendizagem como uma das formas de inclusão social, cultural e política, construindo a democracia e possibilitando a todos, maiores oportunidades de vida e, maior qualidade na educação.

¹ Mestrando do programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei) pela Universidade Estadual Paulista. Pesquisador da linha de formação de professores e educação inclusiva. Atua como professor intérprete de Libras no CAS Mossoró/RN. <https://bit.ly/3vu1rtT>

² Especialista em Psicopedagogia e em Libras, Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do RN. Atua como professor intérprete de Libras na Escola Lavousier Maia. <https://bit.ly/2UfFnFO>

³ Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. É professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Uern. <https://bit.ly/3qfQhHt>

⁴ Pós-doutorado em Educação (USP). Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp/Marília). <https://bit.ly/3aLVK2e>

ANÁLISE DO PERFIL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NO ESTADO DE SÃO PAULO: ASPECTOS ESSENCIAIS PARA UMA FORMAÇÃO ÉTICA

Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta¹

Patricia Unger Raphael Bataglia²

Acompanhando as estatísticas da Educação Superior percebemos que nas últimas décadas houve um aumento significativo das Instituições de Ensino Superior. Esta pesquisa foi desenvolvida durante o pós-doutoramento em Educação e objetiva investigar a formação dos psicólogos no Estado de São Paulo, por meio de um levantamento dos cursos de graduação em Psicologia cadastrados no Ministério da Educação (MEC), a fim de traçar um perfil dos referidos cursos. A metodologia se baseia em uma pesquisa documental, a partir dos dados disponibilizados pelo MEC e análise do projeto político pedagógico e grade curricular de cursos de Psicologia, que estejam disponíveis nos meios eletrônicos. Para Martins, Matos e Maciel (2009) a formação em psicologia deveria estar pautada na competência, no comprometimento ético e na qualidade dos serviços profissionais ofertados à sociedade. Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2019) acreditam que a Psicologia possa ser um dos cursos com maior possibilidade de atuação, devida às práticas profissionais em diferentes contextos inter ou transdisciplinares. Mas isso requer novas práxis e desafios ocupacionais e éticos. Mas será que estamos priorizando uma formação que além dos aspectos teóricos, priorizem a técnica e a prática e empodere os futuros profissionais na transformação das relações e das desigualdades que se apresentam na sociedade que vivemos? Para tanto, considerar os processos educacionais e sociais de forma mais ampla e compreender que a educação e a atuação profissional devem estar articuladas no sentido de oferecer ao sujeito as possibilidades criativas e emancipatórias, fazem parte de uma formação que entende os aspectos éticos indissociáveis desta. Formar implica na possibilidade de um espaço capaz de construir ressignificações para a prática, pois além de trazer o estudante à reflexão dos seus próprios pensamentos e experiências cotidianas, traz a condição de olhar de maneira mais ampla e ao mesmo tempo específica. Para que isso ocorra o projeto político pedagógico dos cursos de Psicologia necessita ser repensado, a fim de ampliar o foco na competência social e em estratégias para a articulação de atividades de pesquisa, ensino e extensão. Mas também, há a indicação da associação do conhecimento teórico e prático, da construção de um fazer reflexivo e responsável, para que a psicologia possa responder adequadamente à demanda social que espera por seu trabalho (TRAVASSOS; MOURÃO, 2018).

¹ Pós-Doutoranda em Educação – Unesp/Marília, psicóloga e docente na graduação em Psicologia do Centro Universitário de Adamantina e da Faculdade da Alta Paulista.

² Supervisora de pós-doutorado, docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Unesp/Marília.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DA LITERATURA BRASILEIRA

*Emely de Almeida Souza*¹

A pesquisa intitulada “História do Brasil e Literatura Brasileira: aprendizagem histórica por meio do livro “O Cortiço” tinha como objetivo estudar a construção do conhecimento histórico por meio da literatura brasileira, com vistas a possibilitar a identificação e reflexão dos estudantes da escola básica acerca dos problemas da sociedade brasileira contemporânea. Assim, pretendia utilizar a metodologia de pesquisa denominada “Aula-Oficina” (BARCA, 2004), fundamentada em instrumentos de pesquisa qualitativos que privilegiam o levantamento de conhecimentos prévios, a utilização de uma fonte histórica para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. No entanto, devido a pandemia do Covid-19, o isolamento social e, conseqüentemente, o fechamento das escolas, foi impossível realizar o projeto. Buscando realizar uma pesquisa mais próxima possível do objetivo inicial, surgiu a ideia de analisar pesquisas que tivessem temática semelhante àquela que se pretendia realizar. Assim, a partir de uma seleção de trabalhos existentes no banco de dados da CAPES, foram escolhidas duas pesquisas para este fim. O objetivo foi analisar as semelhanças e diferenças existentes entre duas pesquisas que abordam a relação entre Literatura e História para a construção do conhecimento histórico, em sala de aula, acerca da História do Brasil. Através de uma seleção no banco de teses e dissertações da CAPES, encontramos poucos trabalhos que englobassem o tema proposto. Dentre eles, foram escolhidas a tese de Leandra Rajczuk Martins “Literatura e Ensino de História: Construção de novos conhecimentos e resistência por meio de narrativas consensuais” (Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, 2015) e a dissertação de Raul Costa de Carvalho “Ensino de História, Cotidiano e Literatura: Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS), que foram analisados por meio da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Como resultado, obtivemos que os trabalhos selecionados possuem semelhanças e diferenças entre si, mas que ambos visam compreender como a aprendizagem histórica ocorre por meio da Literatura em sala de aula, debruçando-se sobre a importância do entendimento, por parte dos estudantes, do contexto histórico e social das obras. Em conclusão, a análise dos trabalhos tem possibilitado compreender a importância da apropriação da Literatura brasileira como fonte histórica para a aprendizagem, pois permite que os alunos possam interpretar o passado representado nas obras, os aproximando da subjetividade dos personagens e de suas trajetórias históricas, de modo que a construam o conhecimento histórico crítico.

¹ Estudante do quarto ano de História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho-Campus Assis”. Participou do Programa Pibic- Icsb com a linha de pesquisa em Didática da História, tendo como orientador o Dr. Prof. Ronaldo Cardoso Alves. Atualmente é bolsista no Programa de Residência Pedagógica de História na Unesp-Assis.

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E RODOLFO KUSCH PARA A EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA

*Alonso Bezerra de Carvalho*¹

Este trabalho quer ser lido para contribuir diretamente no processo pedagógico que é desenvolvido na sala de aula, seja nos cursos de formação de professores, realizados geralmente nas Universidades, como na prática docente, tal como é feita nas escolas. Como preâmbulo para a discussão, partimos da ideia de que o professor e o aluno ao entrarem em uma sala de aula, é certo que eles estão portando um conjunto de ideias, valores, convicções, crenças, etc., que orienta suas condutas, escolhas e dão sentido às suas vidas. Nesse processo, pressupõe-se que a realidade e os problemas educacionais deveriam ser enfrentados e resolvidos levando em consideração a história e as singularidades existenciais dos professores e alunos que constituem os sujeitos do processo educacional. Isso significa trazer para o campo da educação o tema da alteridade e da ética. O desafio que nos propomos realizar aqui é problematizar o predomínio da dimensão epistemológica na educação, mas também em outras áreas do saber, em que o ser humano é interpretado e tomado como um sujeito de conhecimento capaz de desempenhar com eficácia suas funções a partir de uma instância reservada somente a ele que é a razão - o lógos. No caso específico do professor, se ele suspeitasse desde o princípio, ou seja, já nos seus cursos de formação, que não somos regidos o tempo todo pela razão, talvez teríamos na sala de aula relações interpessoais mais justas, amistosas, amorosas e autônomas, como defendeu Paulo Freire. E se pensássemos essa questão a partir de um lugar situado, como a América Latina, na esteira do que também abordou Rodolfo Kusch, talvez criássemos uma nova pedagogia, crítica, decolonizante e intercultural. É justamente na companhia desses dois pensadores latinoamericanos que vamos desenvolver essas reflexões, no sentido de promover um diálogo entre a epistemologia e a ética, de maneira a contribuir tanto na compreensão e na formulação de uma pedagogia que ressignifique e leve em consideração o ser humano e o solo onde ele vive.

¹ Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br.

**AS DIFERENTES CULTURAS DOS POVOS INDÍGENAS:
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ALDEIAS NO PARAGUAI E BRASIL**

*Cesar Valentin Bento Brites¹
Fernando Schindwein Santino²*

Atualmente estamos a vivenciar "tempo tenebrosos", que denunciam a necessidade de investimentos em políticas públicas para e com o direito à Educação de qualidade para os povos indígenas. Na intenção de contribuir com o respeito e a valorização destes povos subalternizados socialmente, neste estudo, os autores falantes do idioma Guarani, se propuseram, a relatar as experiências em duas aldeias indígenas. As visitas objetivaram conhecer, na prática, o contexto educacional, cultural, social e político dos povos indígenas. Objetivamos divulgar para a sociedade as experiências vivenciadas nas duas aldeias em consonância com a desconstrução da visão estereotipada de que "índio é tudo igual", na intenção de valorizar a história e cultura dos povos indígenas do Paraguai e Brasil. Embasamo-nos teoricamente em autores como, por exemplo; D'Ambrosio (2013); Boaventura (2003) e; Grupioni (2006). A pesquisa é de caráter etnográfico (GEERTZ,1989). Cesar visitou a aldeia denominada de *Comunidad Ache de Puerto Barra*, localizada em *Naranjal*, departamento do Alto Paraná, Paraguai, em 2016, Cesar pôde observar a forma e a qualidade da administração, a organização, o trabalho e o estudo dentro da comunidade, a aldeia possui escola e igrejas própria, por exemplo. Como meio de subsistência, os povos indígenas de *Naranjal*, se dedicam à agricultura e a língua falada e escrita é o Guarani. Fernando visitou a aldeia indígena (Pirakuá/MS-Brasil) em 2018, momento em que dialogou com o cacique, pajé, professores e demais pessoas da aldeia em guarani. Pode ver de perto a cultura dos povos indígenas Guarani e Kaiowá e suas formas de resistir e sobreviver na atualidade. Em suma, as experiências evidenciaram: A importância do idioma guarani na cultura indígena; Direitos que estão em leis nem sempre se concretizam (direito à educação de qualidade, por exemplo).

¹ Graduando em Direito pela Facultad de Derechos y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Este (FDCS/Une), Departamento do Alto Paraná, Filial na cidade de Santa Rita, Paraguai. E-mail: cesarben7@gmail.com

² Mestrando em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FCT - Unesp) - Presidente Prudente/São Paulo, Brasil. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). É Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí (UFMS/CPNV), Brasil. E-mail: fernando.santino@unesp.br

CONCEPÇÕES SOBRE O TEMA GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Matheus Estevão Ferreira da Silva¹

Abordam-se resultados parciais de uma pesquisa concluída que investigou a formação em gênero e sexualidades de sujeitos no contexto da formação inicial docente universitária pública paulista em Pedagogia, ao mesmo tempo em que a relacionou com sua formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLBERG, 1992; REST et al., 1999). Para isso, contou-se com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo de n.º 2017/01381-9 e vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018. Aqui, como recorte, tem-se como objetivo apresentar as concepções de graduandos(as) em Pedagogia, de uma universidade pública do estado de São Paulo, sobre o conceito de gênero. Nessa pesquisa, os temas gênero e sexualidades foram abordadas como um problema da Educação em Direitos Humanos (EDH), política pública em vigência no país desde 2006 (BRASIL, 2007; 2012; 2013). Uma das hipóteses, confirmada com a investigação empírica empregada, foi de que a EDH, quando é acompanhada pelos dois temas, tem menos chances de ser efetivada, pois sua abordagem na escola depende dos conhecimentos e das disposições que professores(as) mantêm para com esses temas. Para investigar a formação em gênero, a metodologia compreendeu a aplicação de um questionário aberto elaborado durante a pesquisa, seguindo os procedimentos indicados por Gil (2008). Compuseram a amostra 165 graduandos(as) do curso que ambientou a pesquisa, matriculados(as) nos anos inicial e final. Selecionou-se uma das perguntas do questionário, que interrogava o(a) respondente sobre o conceito de gênero. As respostas dadas para essa pergunta foram analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016) junto da literatura eleita, de modo a relacionar os conceitos evidenciados em suas concepções com a produção da literatura feminista de gênero. Ressalta-se, com base nos resultados obtidos com a análise desses dados, que as concepções dos(as) graduandos(as) sobre o conceito de gênero distribuíram-se em cinco principais conceitos reconhecidos a partir da técnica de AC e da literatura em questão: em concepção 1) biologizante e religiosa; 2) identitária; 3) funcionalista; 4) polissêmica; e 5) associada à sexualidade. Conclui-se que os(as) graduandos(as) que participaram da pesquisa não detêm uma formação em gênero fundada no conhecimento científico proveniente das produções da literatura feminista de gênero para a fundamentação de suas futuras práticas docentes, com exceção daqueles(as) que compreendem gênero nas perspectivas identitária (2) e funcionalista clássica (3), mas que ainda assim se mostram em noções frágeis e sem a evocação de uma determinada teoria ou autor(a) da literatura. Para identificação de algumas dessas concepções, requereu-se fundamentação em outras literaturas, consideradas não-feministas no estudo de gênero, notadamente as concepções biologizante e religiosa (1) e polissêmica (4), enquanto a associada à sexualidade (5) tratou-se de uma confusão teórica. Conforme Furlani (2016), esses outros tipos de concepções sobre o tema são pouco potenciais para docentes disporem em sua atuação profissional na escola, sem que tenham condições de contemplar o referido projeto de Educação amparado legalmente, comprometido com o respeito às diferenças e a igualdade de direitos.

¹ Pedagogo e Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/Unesp/Marília), na linha Psicologia da Educação, sob orientação da Dr.^a Patrícia U. R. Bataglia e co-orientação da Dr.^a Tânia S. A. M. Brabo. Também é graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL/Unesp/Assis). Foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP em ambas graduações e atualmente é bolsista de Mestrado da Fapesp. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

DESCOLONIZAR OS CURRÍCULOS: UMA TAREFA URGENTE PARA UMA FORMAÇÃO OUTRA

Ana Paula do Nascimento Velásquez¹

Os movimentos dos grupos historicamente inferiorizados e invisibilizados pela matriz colonial do poder vem, há algumas décadas, alterando a dinâmica social, bem como o fazer pedagógico, e demandando por mudanças em diversos setores. A implementação de cotas raciais no poder público constitui-se como uma política afirmativa que está no cerne dessas mudanças. Esses movimentos resultam de uma ação irrefreável dos sujeitos discriminados (negros, mulheres, comunidade LGBTQI+, quilombolas, povos originários etc.) que reivindicam os seus direitos políticos usurpados pelos sistemas de opressão e dominação advindos da sociedade moderna colonial, cuja hierarquização entre os povos de dentro e fora do contexto europeu deu origem às práticas discriminatórias sociais baseadas nos conceitos de raça, classe e gênero. No campo educacional, a pressão é exercida sobre os currículos por intermédio do qual os grupos dominantes operam e impõem a sua cultura ao determinar o conhecimento que deve ser ensinado e como deve ser avaliado. No ensino superior, por exemplo, a manutenção do currículo colonizado, racista e branqueado suscita um intenso debate acerca da discriminação racial que a implementação de ações afirmativas provoca em virtude do caráter formativo eurocêntrico. Nessa ótica, o objetivo é analisar a formação e o trabalho docente diante das demandas da sociedade civil entre elas um novo perfil para esse profissional da educação, agente de transformação da realidade e atinente às causas minoritárias. A abordagem selecionada é a da decolonialidade enquanto um movimento teórico, político e epistêmico por valorizar a diversidade de saberes, sobretudo dos sujeitos invisibilizados pelo processo de colonização. Constatou-se que os currículos dos cursos de licenciatura privilegiam a literatura eurocêntrica colonizadora de corpos e mentes, desterritorializam-nos e mantêm os povos colonizados como objetos do processo de construção histórica do conhecimento enquanto as epistemologias já produzidas ou em vias de produção por pensadores e intelectuais do Sul global buscam deslocá-los para a posição de sujeitos e desenformar os modos de pensar, ser e viver para uma formação mais humana. A pesquisa dialoga com as contribuições de autores como Apple (2006), Borsani (2021), Carvalho (2019), Gonzalez (2020), Palermo (2015), Mignolo (2014), entre outros.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp - linha de pesquisa Linguagem e Arte em Educação - tendo como orientadora a Prof.^a Alexandrina Monteiro.

**DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NA EDUCAÇÃO JURÍDICA:
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

Humberto Bersani¹

O presente estudo retrata a construção de uma disciplina pautada no conceito de desobediência epistêmica, de Walter Mignolo. O curso, oferecido no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas, baseou-se em referenciais normalmente invisibilizados no campo jurídico, propondo a realização de estudos relacionados às diferenças mediante um deslocamento das margens para o centro. O estudo da formação dos cursos jurídicos no Brasil, com enfoque na Faculdade de Direito de São Paulo, conduz à visualização de um liame direto com a constituição do Estado brasileiro, de modo que a criação dos cursos de direito não somente se voltou a formar uma elite que pudesse atuar junto ao Poder Judiciário, mas também representou um espaço de formação de atores políticos das mais diversas instâncias e burocratas do poder, além de autores, romancistas etc. (ADORNO, 1988). Os primeiros cursos jurídicos do Brasil foram instituídos no início do século XIX, mais precisamente em 1827. Desde aquele período, contudo, observa-se a instrumentalização do cenário jurídico para a formação do Estado e da própria sociabilidade capitalista no Brasil, conformando-se com a lógica intrínseca à essência do denominado Estado de Direito. Nesse sentido, o presente texto se propõe a apresentar uma proposta de educação jurídica alinhada com o conceito de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2010), aplicado como método na construção de uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas. Desse modo, volta-se à perspectivação de uma metodologia de ensino que posicione as lentes do estudo do fenômeno jurídico das margens para o centro, garantindo a escuta e a importância das demandas apresentadas por vozes histórica e sistematicamente silenciadas no país. A partir de uma abordagem contra-hegemônica no contexto da educação jurídica, pretende-se explorar possibilidades outras num contexto de ensino marcado pelo tecnicismo exacerbado que atravessa a formação jurídica no Brasil e subsidia a manutenção da colonialidade nas relações de poder e de saber (QUIJANO, 2005). Mediante uma perspectiva jurídico-sociológica (GUSTIN; DIAS, 2013), aplica-se a desobediência epistêmica como método na construção do saber, o que possibilita a abertura de novos caminhos e tensionamentos no campo jurídico. A construção de uma disciplina, no campo jurídico, com um deslocamento das margens para o centro em termos de perspectiva e práxis, é propiciada a partir da leitura de bell hooks, que ressalta: “Estar na margem é fazer parte do todo, mas fora do corpo principal” (HOOKS, 2000, p. xvi). Assim, a disciplina intitulada “Políticas Públicas e Direito à Diferença: reflexões a partir dos mandamentos constitucionais” contou com referências como Angela Davis, Kabengele Munanga, Kimberlé Crenshaw, Jaqueline Gomes de Jesus, Lélia Gonzalez, Silvio Almeida, entre outros, construindo um diálogo interdisciplinar mediante a aplicação de outras lentes para a análise das formas jurídicas. O ensino do direito a partir de referenciais pertencentes a grupos historicamente invisibilizados por esse campo traz a possibilidade de identificar como o fenômeno jurídico se revela a partir do Estado e das estruturas de opressão. Portanto, a formação jurídica promovida pela adoção de referenciais bibliográficos pouco usuais nos cursos de direito corresponde a prática metodológica voltada a uma educação transformadora num contexto de ensino que se insiste tecnicista. Uma forma de ampliar o horizonte de compreensão das variáveis sociais com que o agente (e não operador) do direito deve lidar nos conflitos a serem analisados nos diversos campos de atuação, tais como o judicial e o acadêmico.

¹Professor Adjunto da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Pesquisador associado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (Neab/UFU). E-mail: humbertobersani@ufu.br

EDUCAÇÃO DECOLONIAL EM FAVOR DA EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luan Ferreira da Silva Paz¹
Mylena Santos de Magalhães²

O presente estudo científico versará acerca das discussões em volta da promoção de uma equidade racial posta sobre a educação básica, esta viável por intermédio de uma educação antirracista, idem decolonial, de modo que esta surja a partir da descolonização das diretrizes presentes no currículo, de modo que, contribua para com o combate as práticas racistas no espaço educacional. Cujo professor exerça papel central neste processo, dada às ações desenvolvidas por este em detrimento da reversão da atual situação. Dado o cenário e contexto estabelecidos de desigualdade social presentes no espaço educacional, uma vez que, tem em sua composição majoritária a presença de negros e afrodescendentes, estes que apresentam baixos índices de progresso em seu processo de escolarização. Dessa forma indagamos: Como é possível reverter a situação? Como a formação dos professores pode abordar uma educação antirracista? Como podemos assim combater o racismo e conseqüentemente tornar os espaços escolares/de educação antirracistas? Objetivamos assim, enfatizar uma educação decolonial nestes âmbitos. Seguimos inicialmente voltando-nos à formação que está intrínseca em nós mesmos, a formação a partir do olhar europeizado. Debruçando o olhar em torno do ensino público vemos assim, a desigualdade em todos os meios e fica claro dentro das escolas, quando nos voltamos a examinar as pessoas que compõem este meio, vemo-los majoritariamente negro, estes que também configuram como maioria pobre, que dependem parcial ou integralmente para alimentassem da escola, no entanto, apesar dessa dependência, acabam seguindo assim com os principais índices de abandono nas salas de aula. Este estudo versará assim, em debatermos novos meios de formação e implementação para uma educação antirracista. O referencial metodológico privilegia as legislações brasileiras voltadas para a educação étnico-racial bem como autores renomados que discutem acerca da temática. Ao final, propõe estratégias como a inserção do ensino de história da África, bem como da diáspora e das relações étnico-raciais, de modo a reduzir os problemas envolvendo a questão em estudo.

¹ Graduando em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, luanpaz181@gmail.com

² Graduanda em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, mylenamagalhaes6022@gmail.com

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: LUTAS E RETROCESSOS NO QUILOMBO DE PEROPAVAL

Andréia Regina Silva Cabral Libório¹
Marina Graziela Feldmann²

O presente resumo apresenta os principais desafios do Quilombo Peropava, especialmente em relação ao acesso à educação, por meio de um estudo bibliográfico e de análise de documentos. Peropava que foi a 28ª da região a receber o reconhecimento enquanto quilombola no Estado de São Paulo. Em 2018 ocorreu a violação de direitos com o fechamento da escola Municipal localizada na Comunidade, sem a devida participação da comunidade, implicando no deslocamento das crianças para escola localizadas distante. A educação diferenciada conforme preconiza a legislação não foi garantida à essas crianças. Destaca-se que a não manutenção da escola no Quilombo, impacta diretamente na aprendizagem das crianças, especialmente para a manutenção da cultura. A comunidade de Peropava é habitada desde 1850, quando chegaram os primeiros moradores filhos de escravizados libertos. Atualmente vivem na Comunidade Quilombola de Peropava, 34 famílias que sobrevivem do trabalho na lavoura em fazendas próximas à comunidade, da roça produzindo plantas ornamentais, pupunha, banana, arroz, feijão, hortaliças, milho, banana chips, pão de biomassa da banana, mandioca para produção de farinha de mandioca e derivados para consumo e comercialização na cidade, bem como criação de galinhas e porcos para o autossustento. Tradicionalmente, a cultura secular que prevalece em Peropava é a produção da farinha de mandioca, herança herdada dos antepassados povos africanos, e é passada de geração para geração. Há uma imensa riqueza cultura na produção da farinha de mandioca, desde o plantio até a produção final. O objetivo discorrer acerca dos desafios da Comunidade Quilombola de Peropava, especialmente no que tange o acesso à educação no território de divulgar essa comunidade e propiciar maior visibilidade a sua cultura. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, por meio do levantamento bibliográfico e de análise de documentos. No tocante à educação, no ano de 2018 a Comunidade de Peropava teve a escola de Educação Básica, localizada em seu território fechada, sem a devida participação da comunidade, por meio de um projeto de desmantelamento, necessitando assim as crianças se deslocarem para escolas distantes precisando viajar quilômetros, ademais, a aprendizagem da cultura fica invisibilizada. Entende-se que houve a violação de direitos no que tange o acesso à educação diferenciada conforme prevê a Constituição Federal e outros dispositivos legais, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), fruto da luta do movimento negro e quilombola e estabelece a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma modalidade de educação básica que compreende todas as etapas e modalidades da

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Linha de Pesquisa: Formação de Educadores – Orientadora: Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Pedagoga do (IFSP) Campus Registro. Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq) – Formação de Professores e Cotidiano Escolar. Bolsista – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). <http://lattes.cnpq.br/9955006282999951>

² Doutora e mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Titular da Faculdade de Educação da PUC-SP. Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PPGE) da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) – Formação de Professores e Cotidiano Escolar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5107177703842569>.

educação. Entretanto, a EEQ ainda necessita de implementação em muitos estados e municípios brasileiros, e ainda é desconhecida por muitos educadores. Aos quilombolas entre outros povos tradicionais é assegurado as condições de ensino aprendizagem que respeite as suas especificidades, bem como ações de direitos humanos voltadas as essas comunidades. Atualmente a comunidade enfrenta diversos problemas com a ausência de políticas públicas efetivas além de aguardar a restituição das suas terras. Dessarte, é preciso um olhar mais atencioso para a educação diferenciada, que atenda as especificidades das comunidades quilombolas, assim como a do Quilombo Peropava, que ainda é pouco conhecida, inclusive no próprio Município, isso exige pensar em políticas públicas de reconhecimento, mas também de valorização dessas comunidades, principalmente no que tange aos direitos humanos, iniciando pelo acesso à educação diferenciada, formação de professores e currículos que atendam as especificidades da EEQ e das comunidades quilombolas. Destaca-se que os direitos dos povos quilombolas que são historicamente relegados, ademais, no período de pandemia em que a desigualdade social aumenta, para as comunidades quilombolas, que estão entre as populações mais vulneráveis, estas continuam carentes de políticas públicas efetivas, principalmente em relação à educação, pois muitas dessas comunidades como é o caso de Peropava, ainda são desprovidas de acesso à *internet* de qualidade o que dificulta o acompanhamento dos estudantes ao acesso ao ensino remoto, o que requer uma maior atenção as comunidades tradicionais, bem como a educação dessas crianças e jovens. Ademais a ausência de uma escola no território quilombola dificulta mais o acesso à educação.

HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Weberly Diane Vieira Vitorino Ribeiro¹

Jessica Silva Santos²

De acordo a algumas produções sobre a condição das mulheres negras no Brasil, é apontado as profundas desigualdades sociais ao qual foram condicionadas ao longo da história do Brasil. Essas desigualdades, demonstram aspectos específicos sobre a vivência e trajetória dessas mulheres, experiências que perpassam por múltiplos desafios. O sistema de opressão escravocrata, influenciou e ainda influencia a condição da mulher negra na história das mulheres afro americanas e brasileiras. As críticas em relação a exclusão dessas mulheres refletem inclusive no ensino de história, ao qual se estabeleceu a partir de relações de poder, definindo quais sujeitos e a história que deveria ser escrita. Nesse sentido, a história das mulheres era constituída a partir da compreensão de universalização do sujeito mulher, sendo vista como antagonista ao homem. Os questionamentos sobre a historiografia e a maneira de abordagem em relação a categoria mulher, se constituiu a partir das influências do movimento feminista. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo de analisar como as pesquisas sobre as representações das mulheres negras no ensino de história, tem sido desenvolvida, a partir da perspectiva decolonial. A perspectiva decolonial do feminismo “significa entender que tanto raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna colonial” (CURPEL, p. 154). E para além disso, questionar o quanto estamos impondo uma colonialidade de poder, do saber e do ser, principalmente em investigações de mulheres racializadas, negras e indígenas. Essas abordagens têm como proposta, ampliar as dimensões analíticas das desigualdades e questões que envolvem as diversas vivências femininas. Nesse sentido, o conceito de feminismo decolonial busca incluir as mulheres em suas pluralidades, redirecionando as narrativas teóricas metodológicas do feminismo tradicional, ou ocidental. Dentre as pesquisas de dissertação encontrada e disponível na internet, observamos que os pesquisadores estabelecem um recorte a ser investigado, e alguns deles são recorte de conteúdo ou período histórico em que foram analisadas as representações das mulheres negras nos livros didáticos. Os artigos encontrados demonstram diferentes discussões sobre a condição da mulher negra em diversos espaços e contextos, o que colabora na compreensão da complexidade de suas trajetórias e como suas experiências são conduzidas pela estrutura racista e machista. A partir dos trabalhos publicados é possível perceber as dimensões das discussões sobre raça e gênero, e que os desafios e resistências, carregam elementos históricos. Os artigos analisados juntamente com as dissertações demonstraram uma perspectiva decolonial, e os pesquisadores buscaram utilizar como base teórica autoras negras que intensificam o debate sobre as questões da mulher negra e dos movimentos negros, o que compreendemos ser um avanço nas pesquisas voltados para essa área que durante anos mantiveram uma perspectiva teórica eurocêntrica inclusive para abordar sobre questões de sujeitos historicamente excluídos.

¹ Formada em Licenciatura Plena Em História – Unemat, mestranda do Profhistória – Unemat 2020/2021.

² Formada em Licenciatura Plena Em História – Unemat, mestranda do Profhistória – Unemat 2020/2021.

MEDICALIZAÇÃO E RACISMO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AMBOS

Wítano de Oliveira Santos¹

Ladislau Ribeiro do Nascimento²

A história do negro do Brasil perpassa por diversos momentos que se relacionam com dor, sofrimento, práticas de tortura e silenciamento (NASCIMENTO, 2016). Experiências vivenciadas pela população negra foram historicamente manipuladas, difundidas e muitas vezes legitimadas pelo discurso científico (BOLSANELLO, 1996). Desde quando os portugueses invadiram este território e o colonizaram com seus costumes e cultura, a população negra tem sido vítima de brutalidades, tais como a escravidão e as suas sequelas atualizadas em episódios cotidianos de discriminação, exclusão e marginalização nos domínios sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais. Neste trabalho, analisamos as relações entre os processos de medicalização e o racismo em artigos publicados no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico nas bases SciELO e BVS-Psi, a partir dos descritores: medicalização e medicalização da educação. Encontramos 44 artigos que foram lidos, fichados e organizados em dois grupos. O primeiro reúne textos em que racismo e medicalização são aproximados. Termos como classe e raça aparecem, porém, sem maiores análises e elaborações. O segundo grupo de artigos, por sua vez, aponta para a relação entre medicalização e racismo, considerando o entrelaçamento entre ideais, discursos e práticas racistas e o fenômeno da medicalização na educação. Os dados históricos mostram que, a partir da transição do Brasil Império para o Brasil República, na passagem do século XIX para o século XX, teorias higienistas e eugenistas, trazidas da Europa e difundidas pelos intelectuais vinculados aos aparelhos jurídicos e às universidades do país, pressupunham uma sociedade ideal, que estaria apta ao progresso: limpa e livre de epidemias. As instituições educacionais desempenhavam papel fundamental para a “ocidentalização” do país. Buscava-se um aluno padrão: disciplinado, livre de vícios, obediente e afeito ao trabalho. Estava ali o ideal de aluno importado do contexto europeu: branco, burguês evoluído. Qualquer um que fugisse à norma tornava-se alvo de práticas corretivas. A propósito, as primeiras explicações acerca do fracasso escolar associavam-no às inadequações e ao baixo rendimento atrelado a uma suposta inferioridade intelectual e moral do alunado que passara a frequentar os bancos das escolas destinadas aos mais pobres. Tais suposições seguiam a reboque de teorias racistas, incluindo, por exemplo, o darwinismo social que apontava para prováveis qualidades inatas de uns em contraposição à inferioridade e ao conseqüente fracasso de outros. Os textos mostram como alunos, especialmente das escolas públicas, seguem como alvos de discursos e práticas racistas que se materializam através de encaminhamentos e em práticas medicalizantes. Tais encaminhamentos não encontram respaldo científico, embora sejam inspirados pelo cientificismo e pelos ideais higienistas que pairam sobre as escolas, especialmente em se tratando de escolas públicas, frequentadas pela população preta, pobre e periférica. Assim, constatamos como a ciência insiste em colocar o corpo negro como objeto estigmatizado e manipulável. Tentativas de recusa e de resistência aos ditames normalizadores do biopoder são geralmente interpretadas como sintomas passíveis de tratamento medicamentoso. Assim, por meio de diagnósticos e laudos imprecisos, subjetividades negras são aprisionadas em uma espécie de cápsula pseudocientífica que sintetiza o racismo em todas as suas dimensões.

¹ Acadêmico do Curso de Psicologia na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

² Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no Curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

MEDICALIZAÇÃO: UM OLHAR PARA AS INFÂNCIAS

Ana Patrícia Pires Nalesso¹

Maria Gabriela Pereira da Silva²

Este trabalho foi motivado a partir das vivências no projeto de extensão “Recriar: o espaço escolar e o diálogo no e pós isolamento social” (Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina), onde percebemos a prevalência da medicalização como forma de “aplar” comportamentos entendidos como inadequados. Assim, o presente estudo discute o processo de medicalização presente entre as crianças em idade escolar, tendo sido realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a temática. Neste sentido, os comportamentos das crianças atualmente precisam responder as exigências sociais e aquelas que não respondem ao desejado são medicalizadas a partir de possíveis diagnósticos que deslocam para o campo biológico comportamentos sociais, sendo a família e a escola instituições que se relacionam e atuam como deflagradoras do processo de solicitação da medicalização. Percebemos que a relação entre escola, família e a criança é histórica, e os comportamentos das diferentes instituições diante dos comportamentos das crianças também é determinado pelo próprio entendimento do que vem a ser a infância, ou seja, a cada momento do desenvolvimento econômico e social da sociedade há uma forma correspondente de entendimento da infância que determinam as formas de entender os comportamentos infantis, de educação, de escolarização, punição e recompensa. Ariès (1981) traz uma análise iconográfica da família europeia e ocidental a partir do século XII até o início do século XIX, pauta que o conceito de infância é construído a partir de influências da família e pela constituição da vida escolarizada. Com a globalização e as transformações societárias a partir de 1970, o mundo do trabalho se reestrutura, a família assume novas configurações, a educação escolar se populariza, a revolução tecnológica traz para vida das crianças acesso à informação e a padronização do desejável a infância, além de valorizada passa a ser extremamente exigida, criatividade, silêncios, atitude. A criança precisa responder aos padrões das relações pós-moderna, sendo um desafio a que muitas não se submetem sem resistir. Faz-se necessário ressaltar que na contemporaneidade a violência física contra comportamentos “inadequados” não é aceitável, mas “tratar” comportamentos inadequados com remédios se torna desejável. Neste contexto, o que se tem observado é um aumento de diagnóstico de crianças e adolescentes que apresentam comportamentos inadequados com distúrbios mentais e este diagnóstico se inicia, muitas vezes, nas instituições escolares. Esse quadro nos sugere que o entendimento sobre a infância de muitas das escolas e famílias, hoje, restringe o espaço da brincadeira, sendo exigido a concentração, capacidade de permanecer sentado e em silêncio por tempos longos. Em muitas famílias as crianças conseguem fazer prevalecer suas vontades, mas de uma forma que corresponde a interpretação da infância, individualizada, superficial e necessariamente correspondente aos padrões da sociedade pós-moderna, onde a medicalização aparece como recurso recorrente para aplacar tristezas e alegrias extremas.

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina, do Departamento de Serviço Social, coordenadora do projeto de pesquisa “Desigualdade Social em Londrina” e do projeto de extensão “Recriar: o espaço escolar e o diálogo no e pós isolamento social”.

² Assistente social, mestranda em Serviço Social e Política Social – Universidade Estadual de Londrina; Estagiária de pós-graduação em Serviço Social no Ministério Público do Paraná – MPPR.

**MOVIMENTOS VIVOS DECOLONIAIS NA CONSTITUIÇÃO DE NOVAS
GRAMÁTICAS: UNIVERSIDADES EMERGENTES E AS ESCRITAS
EMANCIPATÓRIAS NA UNILA**

Camila Tomazzoni Marcarini, Henrique Maffei, Renata Castro Gusmão¹

O estudo que apresentamos aqui decorre da pesquisa *Universidade, Formação Política e Bem Viver: Estudo dos Projetos de Universidades Emergentes no Brasil (2003-2014)*, uma construção coletiva desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGedu-UFRGS). Esta pesquisa investiga quatro universidades emergentes, e neste texto o foco é na Universidade Federal da Integração Latino Americana (Unila), seus aspectos históricos e suas novas gramáticas. Identificamos insurgências que compõem o sentido de uma universidade pública brasileira que direciona seu olhar para pensar/integrar a América Latina, descolonizando o saber, na perspectiva de contribuir na superação das múltiplas desigualdades presentes nesse continente. Constituem esses movimentos vivos descoloniais: a integração solidária do continente pela cultura, pelo bilinguismo, pelo conhecimento não-euronortecentrado; a tessitura da interculturalidade e a participação de diferentes protagonistas na construção desta universidade. A partir do estudo qualitativo-interpretativo analisamos documentos e entrevistas realizadas com professoras, professores, gestoras e gestores que apontam ideias-força na constituição dessas gramáticas, na contracorrente de uma “universidade operacional” segundo Chauí e Santiago (2018). Pensamos a integração da América Latina com as contribuições de Corazza (2010) e Trindade (2021, no prelo), os diálogos interculturais com Segato (2012) e a potencialidades emergentes com Santos (2004). As novas gramáticas mencionadas constituem a força da diversidade cultural, dos múltiplos saberes circulantes, do diálogo ético e político e de uma perspectiva de integração solidária aderente ao bem público e contraposto ao projeto hegemônico de mercantilização da educação. Consideramos que essas insurgências encontram entraves externos e internos para sua consolidação, agravados num cenário de asfixiamento das instituições públicas, do desprezo e violências contra as Ciências e as Culturas, pelo contingenciamento e redução de recursos. Nesse sentido, apontamos a necessidade de fortalecer o projeto inspirador das universidades emergentes, na busca de um caminho permanente de engajamento e numa práxis orientada pelo protagonismo dos povos da AL, numa relação de cuidado com a Natureza, com as memórias e com as experiências que possam sinalizar transformações sociais profundas. Entendemos a necessidade de descolonizar a epistemologia, a ontologia e a política na direção de desconstruir a multiplicidade de opressões e explorações, dando visibilidade a outras formas de saberes e de se relacionar com o mundo.

¹ Doutorandos sob orientação da professora Dra. Maria Elly Genro no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGedu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFR/GS). Maria Elly Genro é uma das coordenadoras da pesquisa que compreende a investigação de quatro universidades emergentes: Universidade Federal da Integração Latino Americana (Unila), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

O CREDO DA ESCOLA: A NEGAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS PÚBLICAS EM MACAPÁ-AP

Aldeci da Silva Dias¹

Este trabalho procura analisar de que maneira se realiza a negação dos Direitos Humanos nas práticas pedagógicas dos professores de ensino religioso que atuam em 02 escolas estaduais públicas em Macapá. Tem por objetivo verificar como essa negação acontece e quais referenciais se apresentam para justificar o negacionismo. As fontes utilizadas foram o Projeto Político Pedagógicos das Escolas (PPP), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Amapaense (RCA), com o intuito de analisar a compreensão que se tem sobre a diversidade religiosa na escola. A metodologia adotada na pesquisa foi pesquisa participante, pois está inserida em uma pesquisa de observação, onde o pesquisador está ligado a uma práxis que tem por finalidade revisar os princípios ou o discurso dos agentes observados. A abordagem do estudo foi fundamentada na pesquisa qualitativa em que se buscou a compreensão interpretativa das coisas, com amparo nas legislações sobre o ensino religioso. O método de abordagem do tema, considerando as diferentes formas de discutir e analisar o objeto, foi possível a partir do método dedutivo. O método de procedimento, que está relacionado à maneira específica pela qual o objeto foi trabalhado durante o processo de pesquisa, determinou a escolha dos seguintes métodos: o método histórico, comparativo, monográfico. A pesquisa realizada foi de campo com abordagem qualitativa, uma vez que precisava verificar o discurso e prática dos professores nas aulas de ensino religioso. Os resultados obtidos apontam evidências de discurso proselitistas com forte tendência para o cristianismo sem reconhecer a possibilidade de fazer interseccionalidade com estudos decoloniais em uma perspectiva de direitos humanos, além de não estabelecer conexões com os aspectos históricos, e assim invisibilizando outras matrizes religiosas. O trabalho concluiu que a prática pedagógica está distante do que determina a legislação, confirmando a negação de direitos, e assim, reproduzindo discursos proselitistas. O que deve ser garantido é que nenhuma religião, sob hipótese alguma, pode restringir direitos sob a égide de que o Estado é laico, subtraindo o direito Constitucional de dar visibilidade a outras matrizes religiosas.

¹ Professor da rede pública do Estado do Amapá. Graduado em Pedagogia; História e Direito. Aluno do Profhistória 2020 pela Universidade Federal do Amapá (Unifap), na linha de pesquisa Ensino de História; Religião e Política, Diversidade Religiosa na Amazônia, tendo como orientador Prof. Doutor Marcos Vinicius de Freitas Reis

O EGRESSO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA TRAJETÓRIA DOCENTE: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

*Juliana Aparecida de Oliveira Pereira Ferreira*¹

*Juliana Marcondes Bussolotti*²

A presente pesquisa tem como foco as relações étnico-raciais na perspectiva do egresso do Mestrado Profissional em Educação buscando a compreensão da educação como mecanismo de transformação social. Diante de tantas desigualdades sociais, as relações étnico-raciais constituem um caminho para potencializar ou minorar os preconceitos e discriminações enfrentados no contexto escolar, especialmente na trajetória docente do egresso. Nesse sentido, esta pesquisa envolve a problemática de como os egressos do Mestrado Profissional em Educação percebem as relações étnico-raciais na própria trajetória docente. Para além disso, investigar como as políticas afirmativas contribuíram para o acesso da população negra à universidade, especialmente no *Stricto Sensu*. Para tanto, esta pesquisa tipifica-se quali-quantitativa e espera-se que seja possível constatar como a educação decolonial é uma ferramenta emancipatória e potente para uma relação de igualdade e equidade na sociedade e que, a partir das discussões com os egressos seja validada a emergência de uma educação decolonial e inclusiva em sua totalidade, reafirmando que a educação é o caminho para a transformação da sociedade. Nos processos históricos da sociedade brasileira foram construídos alguns estigmas sociais dentre eles: Classe, Raça e Gênero, essas denominações são essenciais para que hoje se possa analisar de forma verdadeiramente crítica à situação da população negra da sociedade brasileira, especialmente o egresso do Mestrado Profissional em Educação, uma vez que os que acessam o nível de educação superior *stricto sensu*, sobressaíram à desigualdade social e conseguiram emergir. Nessa perspectiva, Hall (2005) aponta que, desde o século XX, é preciso olhar para o compartimento das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, no passado elas eram pensadas individualmente, como características individuais, entretanto, estas transformações estão também mudando as identidades pessoais, levando a ideia que os sujeitos são integrados nessas perspectivas. Diante disso, essa pesquisa visa analisar a trajetória docente dos Egressos do Mestrado Profissional em Educação que se autodeclararam negros - entende-se aqui pretos e pardos, para compreender as relações étnico-raciais neste percurso, buscando investigar como as políticas afirmativas contribuíram para o acesso da população negra à universidade, especialmente no *Stricto Sensu* e compreender como os egressos entendem e concebem a questão racial e assim criar uma educação decolonial que permita a reflexão crítica, reconheça as opressões e transgrida para uma perspectiva multicultural dos saberes (hooks, 2017). A presente pesquisa utilizou quatro ferramentas metodológicas: análise documental, questionário, entrevista semiestruturada e grupo de discussão. Inicialmente, a partir do pressuposto da autodeclaração, de uma amostra de 44 egressos, 31 se autodeclararam brancos; 3 pretos; 9 pardos; 1 amarelo e não houve nenhum autodeclarado indígena. Analisando esses percentuais, é possível

¹ Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, na linha Inclusão e diversidade sociocultural, orientada pela Prof.^a Dr.^a Juliana Marcondes Bussolotti.

² Professora Doutora em Geografia, Coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e professora coordenadora do curso de geografia EAD da Universidade de Taubaté.

perceber que o acesso ao *stricto sensu* ainda é majoritariamente alcançado por pessoas brancas, o que evidencia o racismo estrutural, o qual conforme aponta Almeida (2018) confere privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão da raça, normalizando estes atos, por meio do poder e da dominação. Para esmerar essa normalização é necessário criar espaços de discussão e formação decoloniais, em que seja possível discutir, fomentar e desenvolver políticas públicas para potencializar o acesso e a permanência da população negra à educação. Seguidamente, na realização das entrevistas foram identificados marcadores de racismo e discriminação na trajetória dos egressos, os quais emergem a necessidade de uma pedagogia decolonial, em que a lógica de dominação escravocrata seja desconstruída. Um participante da pesquisa relatou que como diretora de escola já teve sua função questionada diversas vezes pela comunidade escolar - duvidavam que ela era diretora e recorriam a um membro branco da equipe gestora. Outro participante revelou o quanto presenciava nas conversas docentes, os estereótipos atribuídos aos discentes negros como estudantes de insucesso e incapazes - nestas situações evidencia-se o epistemicídio, conceito cunhado por Sueli Carneiro (2005), o qual designa a população negra pela negação da condição de sujeitos de conhecimento. Portanto, este trabalho tem evidenciado a necessidade e a urgência de uma formação decolonial para que, como afirma Walsh (2007) seja possível extrair as correntes e transpor a escravização das mentes, desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade.

O ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A EMERGÊNCIA DE CURRÍCULO E PRÁTICAS DECOLONIAIS

Luane Michelle Carvalho Costa¹

O Brasil é um país fortemente marcado pela miscigenação dos povos. Que marca a formação da nossa identidade nacional pela diversidade etnocultural. Cada povo tem sua origem, sua identidade, sua cultura, sua memória, sua linguagem e suas histórias. E ao longo da história e do processo educacional brasileiro vivenciamos diversas formas de expressões culturais, religiosas e sociais no contexto escolar, bem como, um currículo educacional sistematizado com as concepções eurocêntricas. No ensino de história há uma reprodução de uma única história, versando nos princípios epistemológicos do colonizador europeu branco, burguês, racional, cristão e heteronormativo. Que produziu e (re)produz historiografias e relações de poder que silencia, invisibiliza, discrimina e inferioriza saberes, fazeres e toda as peculiaridades de grupos deixados a margem como subalternos. A escola tem buscado (re)conhecer formas de ensinar. Porém, o currículo e as práticas pedagógicas de alguns docentes no ensino de história contribuem na formação de uma sociedade intolerante, preconceituosa que oprime, julga e sentencia corpos, memórias e histórias. Pois o país não reconhece os direitos e tampouco consegue apagar a mancha deixada pelo período de dominação e exploração dos “brancos” sobre os negros e aos índios, permitindo a marginalização social destes povos. Este artigo busca apresentar o estudo sobre a importância do ensino de história como instrumento de transformação social e a percepção das relações étnico-raciais no currículo a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino da educação básica. Propondo reflexões sobre a emergência de um currículo e práticas pedagógicas que rompa com a cristalização eurocêntrica e dê visibilidade e voz a “histórias outras”, aos processos identitários, culturais, religiosos, emancipatórios dos sujeitos. Visando a valorização das identidades, representatividade e ações dá história contrapelo daqueles que foram marginalizados históricos e socialmente. Bem como, usar o espaço de trânsito de saberes do ensino de história para decolonizar o saber, o ser e o poder e contribuir para o fortalecimento de saberes e formas de existências e resistências. O presente artigo está ancorado na pesquisa bibliográfica a partir de livros, artigos, teses de periódicos e sites da internet, com procedimento da análise e revisão crítica de literatura com abordagem qualitativa sobre a temática, a partir do aporte teórico dos autores: Anibal Quijano; Catarina Walsh; Walter Dignolo; Cicer Bittercourt; Nilma Gomes; Tomaz Silva e as leis 10.639/2003 e 11.654/2008 e outros autores que abordam as temáticas.

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter, discente no programa de Pós-graduação em Estudos Culturais e Políticas Públicas-Unifap e do Curso de Aperfeiçoamento em Ensino de História e Pan-Amazônia: Fronteiras e Saberes de Matriz Africanas, Indígenas e População Tradicional-Ufac e Unifap. Email: professoraluanemichelle@gmail.com

PAULO FREIRE E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PERCURSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Bianca Fernandes¹
Denise Aparecida Corrêa²

Este estudo centrou-se em um Projeto de Extensão Universitária desenvolvido em parceria com uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de promover a educação intercultural a partir das manifestações lúdicas das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, com ações pautadas no referencial teórico metodológico da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire. O objetivo deste trabalho foi analisar as percepções de licenciados/as em Educação Física sobre a experiência de atuarem no referido Projeto de Extensão Universitária, bem como identificar os processos educativos decorrentes desta experiência no percurso de formação inicial docente. O estudo teve como referencial teórico-metodológico a pesquisa qualitativa de caráter descritivo-interpretativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), envolvendo pesquisa bibliográfica e de campo, da qual participaram nove licenciados/as em Educação Física que atuaram no Projeto de Extensão por no mínimo 1 ano. Como instrumentos de coletas de dados utilizamos questionário eletrônico (*Google Forms*) com questões fechadas para delineamento do perfil dos participantes da pesquisa e entrevista semiestruturada (NEGRINE, 2004) realizada por meio remoto (*Google Meet*). As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e submetidas à análise categorial temática (GOMES, 2009), emergindo três categorias: A) Descobrir-se professor/a; B) Aprendendo uns com os outros; e C) Tornar-se professor/a. Observamos processos educativos centrados na convivência e na troca de saberes e experiências (entre pares, entre os licenciandos/as e a comunidade escolar, particularmente o corpo docente e gestor da escola e as crianças); nos vínculos e aprendizagens afetivas com a comunidade escolar, construídos a partir da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire (FREIRE, 1987), referência que figura como elemento central na aprendizagem à docência para os/as entrevistados/as, bem como, processos educativos envolvendo a didática, como: autonomia, postura, e planejamentos de aulas, conhecimentos específicos das temáticas (africanas, indígenas e afro-brasileiras) e de contexto acerca da realidade local da comunidade escolar. Na busca de temas geradores que transmitem, refletem e discutem a realidade desta escola, o que se investiga é o pensamento-linguagem, as percepções e as visões de mundo de todos/as aqueles/as que nela se insere (FREIRE, 1987). Concluímos que diante dos relatos dos/as licenciandos/as a atuação no Projeto de Extensão investigado se mostrou fundamental no percurso formativo deles e delas, o que indica a relevância da Extensão Universitária na formação inicial de professores/as de Educação Física Escolar, bem como, sinaliza para a sua valorização e necessário fortalecimento junto ao Ensino e Pesquisa de modo a consolidar o tripé da Universidade Pública Brasileira.

¹ Bacharela e Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Bauru), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento pela Unesp/Bauru.

² Pós-doutorado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC), Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (DEF/Unesp/Bauru).

PEDAGOGIAS E NARRATIVAS DECOLONIAIS

Reinaldo Matias Fleuri¹

Juliana Akemi Andrade Okawati²

O presente trabalho tem como proposta a apresentação da obra "Pedagogias e narrativas decoloniais", sendo este resultado de um trabalho coletivo de autoras e autores que decidiram entretecer experiências e pesquisas compartilhadas nos seminários realizados em agosto de 2019 e março de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/Uepa) em torno do tema "Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a Viver em Plenitude". O livro apresenta experiências educacionais, de movimentos sociais, indígenas, quilombolas, de pessoas com deficiência, idosos, entre outros sujeitos que trazem suas histórias de vida para compor treze artigos que se articulam em três contextos temáticos: Pedagogias Decoloniais, Interculturalidade e Inclusão, Narrativas Decoloniais. A obra ainda conta com a linguagem artística da artista nativa do Marajó, Carla Bethania Ferreira da Silva, aliás Yapoti Porã Eté representada pelas telas que apresentam a tradição e cultura do seu povo. Diante dessa experiência coletiva de coautoria, buscamos compartilhar a trajetória de elaboração desse trabalho que se pautou em um intenso diálogo interdisciplinar, intercultural e decolonial, bem como seu produto final, o próprio livro.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor visitante nacional sênior na Universidade do Estado do Pará (Uepa/Capes), Professor Honorário na The University of Queensland (UQ/Australia). Coordena a rede de pesquisas "Mover" - Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador 1 do CNPq.

² Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e Políticas Públicas para a Igualdade pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clasco). Pesquisadora e apoio técnico da Rede Mover - Educação Intercultural e Movimentos Sociais, atua como Supervisora da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo/SC.

PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA DE FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ

Denise Pereira Pedro Souza, Patrícia Aparecida Bioto

A pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa e Intervenção Gestão Educacional (Lipiges) do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), propôs-se como o objeto de estudo a pesquisa formação desenvolvido pôr meio dos portfólios reflexivos com professores de uma escola municipal de Santo André no contexto do processo de atuação do currículo municipal elaborado em 2019. O universo da pesquisa será uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santo André. Partimos da hipótese de que embora a rede tenha elaborado democraticamente o currículo, a participação dos professores, não garante que este currículo seja atuado nas escolas. Consideramos que este currículo foi elaborado de maneira representativa e que para que este currículo seja de fato atuado, é necessário que ele seja discutido antes com todos os professores. O documento curricular em vigência hoje foi elaborado afim de atender ao Plano de Educação de Santo André – Metas 2015 – 2025 – lei n. 9.723 de Santo André em junho de 2016, com isso se faz necessário trazemos os problemas de pesquisa em questão 1- Qual a efetividade do uso dos portfólios reflexivos na formação continuada em serviço de professores de modo a promover uma reflexão sobre os saberes, as práticas docentes e o desenvolvimento profissional? 2- O grau de envolvimento e participação dos professores nesse processo de pesquisa formação permite afirmar que se constrói uma prática colaborativa? 3-tal espaço de formação permite a discussão e apropriação das diretrizes do currículo municipal? Afim de responder estas questões iniciaremos um diálogo consciente, que tem como objetivo geral discutir com os professores do ensino fundamental o currículo em implementação, de maneira a apropriar-se e estabelecer relações reflexivas sobre este documento e uso dele na prática educativa, com apoio dos eixos estruturantes da pesquisa organizados a partir dos conceitos sobre Currículo, dos saberes docentes, as práticas educativas e Desenvolvimento profissional. Percorreremos o caminho da pesquisa a fim de tentar atingir os objetivos específicos organizados tais como: (1) Promover formação de professores em serviço, que vise as reflexões sobre as teorias do currículo e as relação com o discurso curricular recentemente implementado; (2) Compreender /Identificar / Caracterizar - os saberes dos docentes da referida unidade e sua formação profissional; (3) Propiciar uma formação colaborativa que dialogue com os fazeres das práticas educativas; (4) Entender e estabelecer uma lógica de desenvolvimento profissional, com os professores, fazendo uso dos portfólios refletivos; Metodologia Pesquisa de cunho qualitativo por meio da pesquisa formação, teremos 10 encontros formativos em reunião pedagógica semanal com professores do ensino fundamental em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino fundamental de Santo André, alinhados as categorias de análise. O meio pelo qual a formação se desenvolverá e que será usado também para a produção dos dados da pesquisa é o portfólio reflexivo conforme desenhado pela autora portuguesa Idália Sá Chaves (2004); (2005). Também faremos análise do Documento curricular da rede municipal de Santo André em relação a atuação dos docentes no uso do referido currículo implementado. Os sujeitos serão a Assistente pedagógica e professores do ensino fundamental. O referencial teórico e as categorias de análise fundamentam-se em autores que falam sobre a formação de professores, currículo, saberes docentes, práticas educativas e desenvolvimento profissional: Silva; Bioto-Cavalcanti; Young; Tardif; Perrenoud; Lessard; Zabala; Gómez; Schön; Giovanni; Nóvoa; García.

PSICOLOGIA, RURALIDADES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TECENDO POSSIBILIDADES

*Jayana Milhomem de Souza*¹

*Ladislau Ribeiro do Nascimento*²

A história e cultura brasileira possuem raízes rurais, porém, sobretudo a partir da Revolução Industrial, a dicotomia entre urbano e rural foi disseminada e atribuiu às cidades os símbolos de progresso e modernidade, enquanto o meio rural foi tratado como sinônimo de atraso (CARNEIRO, SANDRONI, 2019). Atualmente, a população rural do Brasil é expressiva e diversificada, tendo a sua maior parte em condições vulnerabilidade, como reflexo da desigualdade e da exclusão social construídas ao longo da história. Nesse contexto, a educação opera como ferramenta de transformação e emancipação política e social. Os dispositivos educacionais abrem espaços para possíveis atuações em psicologia. Objetivos: A presente pesquisa busca analisar como a Psicologia, em especial a Psicologia Escolar e Educacional (PEE), tem contribuído e pode contribuir com a Educação do Campo. Almejamos identificar possíveis espaços e demandas para a Psicologia no contexto rural, tendo como apoio um referencial crítico em PEE. Nesse percurso, refletiremos sobre as particularidades das questões rurais no Brasil em associação com a Educação do campo e com o contexto em que a escola do campo está inserida. Metodologia: Trata-se de uma Revisão Bibliográfica a partir de acesso a dissertações, teses, artigos científicos e livros publicados entre 2000 e 2020 nas bases de dados SciELO, BVS-Psi, repositórios institucionais e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As buscas são feitas a partir do emprego dos seguintes descritores: Psicologia; Ruralidades; Meio Rural; Educação do Campo; Psicologia e Educação; Psicologia Escolar e Educacional. Resultados parciais: Verifica-se um distanciamento da psicologia em relação às ruralidades, povos e educação do campo. Entendida como ciência e profissão, tem reservado ao campo um lugar secundário, voltando seu olhar quase de forma exclusiva ao contexto urbano. Em termos de abordagens psicológicas, a Psicologia Social de abordagem Sócio-Histórica é apontada como o grande referencial para a atuação com as questões da terra (CFP, 2019), ao se apoiar no compromisso social com as camadas populares (BOCK, 2007). Na interface com a Educação, a Psicologia Escolar Crítica, de base sócio-histórica emerge como uma corrente potente para aderir às demandas do meio rural e orientar práticas nas articulações entre psicologia e ruralidades. Discussão: a visão hierarquizada entre campo e cidade provoca efeitos nocivos para as condições de vida dos povos do campo, ao passo que naturaliza a precarização dos serviços no meio rural. Com o intuito de romper com a referida dicotomia, precisamos produzir análises e intervenções críticas, levando-se em consideração fatores históricos, econômicos, políticos e sociais associados com os fenômenos psicológicos emergentes nas ruralidades. O rural e o urbano são partes integrantes de um todo, mantendo constantemente relações entre si, dessa maneira não podem ser divididos (ALBARELLO, 2017). A história do campo brasileiro pode ser lida tomando como parâmetro a Educação do Campo, que por sua vez nasce de outro olhar sobre o campo, um olhar que o projeta como espaço de democratização e inclusão social, onde moradores são tratados como de direitos (ARROYO et al, 2011).

¹ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

² Professor no Curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee).

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A SAÚDE MENTAL DOS GRADUANDOS

Jaíne Jassanã Dias Prado Krynski¹

Raquel Ribeiro Pereira²

Luana Valera Bombarda³

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica desenvolvida durante a Iniciação Científica de um curso de Psicologia, do interior paulista. Objetiva-se conhecer melhor a respeito das vivências em saúde mental dos graduandos e assim, possibilitar reflexões sobre a formação em Psicologia e sobre a necessidade de possíveis cuidados em relação aos estudantes, que durante a prática profissional voltam o seu olhar e as suas práticas ao cuidado com o outro. Justifica-se a importância dos cursos superiores pensarem em ações de apoio psicológico aos estudantes, a fim da diminuição do sofrimento psíquico, das dificuldades no âmbito educacional e das relações e do uso de substâncias psicoativas. Este olhar atento ao graduando vem no sentido de uma qualidade de vida durante este momento de formação, construção de conhecimentos, aprendizagem e práticas profissionais. Busca-se realizar uma interlocução entre as disciplinas teóricas trabalhadas durante o curso de Psicologia e a temática proposta, permitindo discussões sobre o sofrimento psíquico, relações interpessoais e institucionais, avaliação dos aspectos psicológicos e consequentemente, sobre a formação dos futuros profissionais. Pesquisas como esta vem no sentido de contribuir para as ações institucionais, pois trazem uma reflexão mais aprofundada da graduação em Psicologia, dando a oportunidade do planejamento de atividades, tanto que difundam como aprimorem as políticas e os serviços ofertados de apoio psicológico e psicopedagógicos aos estudantes universitários (CASTRO, 2017). E, portanto, possam melhorar o processo de formação superior, para que seja vivenciado de uma maneira mais positiva, sem que acarrete em sofrimento ou mesmo, adoecimento dos estudantes (ARIÑO; BARDAGI, 2018). O curso de Psicologia possibilita ao discente o contato direto com a prática por meio dos estágios em diferentes possibilidades de atuação profissional. Assim, é possível que aconteça a integração das competências necessárias para o desenvolvimento desse estudante. Estamos incutindo no indivíduo a responsabilidade pelas atividades que desenvolve, o seu envolvimento com a vida de outras pessoas, no caso da Psicologia, a ética do cuidado de trabalhar com os sentimentos e afetos daqueles que recorrem a um profissional psicólogo (BERETA, 2020). Para tanto, a saúde mental deste graduando também precisa ser cuidada. Espera-se que esta pesquisa levante questões importantes sobre Formação em Psicologia e saúde mental dos estudantes dos cursos de Psicologia, ampliando as reflexões apresentadas por outros estudos a respeito da temática.

¹ Graduanda em Psicologia pela Faculdade da Alta Paulista – Tupã (SP). Estudante de Iniciação Científica do projeto intitulado - Formação em Psicologia e Saúde Mental: Reflexões sobre as vivências dos acadêmicos.

² Graduanda em Psicologia pela Faculdade da Alta Paulista – Tupã (SP). Estudante de Iniciação Científica do projeto intitulado - Formação em Psicologia e Saúde Mental: Reflexões sobre as vivências dos acadêmicos.

³ Mestre em Saúde Coletiva – Unesp/Botucatu. Docente do curso de Psicologia da Faculdade da Alta Paulista – Tupã (SP). Orientadora do projeto de Iniciação Científica do projeto intitulado - Formação em Psicologia e Saúde Mental: Reflexões sobre as vivências dos acadêmicos. Linha de pesquisa: Psicologia da Saúde Mental e Coletiva.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO REMOTO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA E. E. ANA MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA NORONHA

Yuri Jose de Souza Gomes¹

Oswaldo Mariotto Cerezer²

A pandemia provocada pela Covid-19 promoveu a suspensão de muitas atividades, inclusive na área de ensino, resultando na adoção de novos procedimentos e estratégias por parte dos profissionais da educação, estagiários e das instituições de ensino, destacando-se a utilização emergencial do ensino remoto, além de intensificar situações sociais e econômicas que demonstram e acirram as mazelas existentes na escola pública. Objetivo: Apresentar os resultados parciais da experiência adquirida na E.E. Ana Maria das Graças de Noronha de Souza, município de Cáceres -MT, desde o ingresso no programa Residência Pedagógica em 01/10/2020 como Bolsista da Residência Pedagógica em História. Destacar a contribuição da bolsa para a formação docente em História, os desafios, as dificuldades e aprendizados do desenvolvimento da prática de ensino de forma remota como metodologia de ensino frente as limitações impostas pela pandemia da Covid-19. Metodologia: A experiência que está sendo desenvolvida na E.E. Ana Maria das Graças de Souza Noronha, se torna diferente das demais experiências vivenciadas ao longo do Curso de História referente aos Estágios Supervisionados que foram desenvolvidos de forma presencial no ambiente escolar. Adotando na experiência de residente, novas práticas e métodos educacionais com a inserção do ensino remoto, se mostrando importante na disciplina de história, utilizando ferramentas/plataformas digitais como Google Meet, WhatsApp e a plataforma de vídeo chamada Clasroom para a ministração de aula. Resultados: Como resultado parcial da experiência destaca o ensino remoto como sendo importante para a educação em tempos de pandemia, porém apresenta falhas e limitações, principalmente para àqueles alunos que possuem dificuldades de acesso aos recursos de materiais e internet. Na experiência com o ensino remoto é perceptível a participação de poucos alunos acompanhando as aulas, tanto por meio de grupos de WhatsApp ou reuniões de chamada de vídeo, provavelmente por causa das dificuldades de acesso à internet ilimitada (WI-FI). Conclusão: É de importância destacar a relevância do Programa Residência Pedagógica na formação de acadêmicos de licenciatura, devido ao fato de aproximar o acadêmico ao ambiente pedagógico, trazendo mais formação e maturidade em sua formação inicial, fortalecendo as suas futuras práticas pedagógicas como profissionais a partir das experiências vividas enquanto bolsista.

¹ Discente do Curso de Licenciatura em História da Unemat, Campus Jane Vanini em Cáceres-MT. Bolsista Capes do Programa Residência Pedagógica em História.

² Orientador Residência Pedagógica em História.

SAEB E SIMCE: UMA ANÁLISE COMPARADA DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DO CHILE

*Beatriz Ribeiro Peixoto*¹

As avaliações de larga escala cresceram em um contexto de gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização, com a descentralização da educação na América latina a partir de 1990. O objetivo deste projeto é comparar as avaliações nacionais da educação básica do Brasil o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Chile o Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), identificando semelhanças e diferenças nos modelos aplicados nestes países, analisando no ensino fundamental e médio do Brasil e equivalentes no Chile. Trata-se de uma metodologia de pesquisa Educação Comparada proposta por Bereday (1964). Esta metodologia consta de quatro etapas: descrição, justaposição, interpretação e comparação. A primeira etapa é o estudo descritivo de uma região, tema específico ou área específica; no projeto Chile e Brasil. A segunda o estudo interpretativo, visualizando a história política, social e econômica dos países, ou seja, as individualidades do Chile e Brasil, contemplando desde a história política do país, o histórico social e econômico. A terceira etapa o autor descreve como a ideia da justaposição é estabelecer, para que seja possível comparar precisa ao menos que haja fatores em comum o que validaria o trabalho, possuem um modelo de avaliações nacionais do sistema nacional de educação (Saeb e Simce) e estão localizados na América do Sul. A quarta e última etapa proposta é a comparação analisando os sistemas de avaliação simultaneamente, tanto do Chile quanto no Brasil, a comparação propriamente dita. O Saeb e o Simce são avaliações nacionais de larga escala diagnósticas, que se propõem a avaliar o desempenho escolar dos alunos e a qualidade da educação básica, assim como equidade de ensino nas redes pública e privada, com objetivo de melhorar a qualidade do ensino e os resultados em avaliações internacionais de largas escala. Assim, pretendemos identificar os pontos congruentes e divergentes destes modelos de avaliação, utilizando, para tanto, a metodologia da Educação Comparada, analisando os modelos avaliativos educacionais do Brasil e do Chile dentro dos seus respectivos contextos e especificidades sociais, culturais, econômicas e políticas.

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – Unesp Marília. Linha 4 – Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

TRATAMENTO DIDÁTICO NO ENSINO RELIGIOSO

*Walison Almeida Dias
Flávia Cristina de Araújo Lucas
Manoel Ribeiro de Moraes Junior*

Pensar o Ensino Religioso e nas constantes discussões epistemológicas e pedagógicas é compreender como o espaço escolar vem se modificando ao longo do tempo. Neste sentido, o papel do professor nos últimos anos também tem sofrido bastantes modificações por conta destas transformações, a sua importância nunca esteve em tanta discussão como na realidade da primeira metade do século XXI. Busca-se pontuar algumas questões que julga-se ser de salutar importância para a sistematização do conhecimento e do fazer pedagógico, levantando questões e reflexões acerca da diversidade cultural que permeia o espaço escolar e o fazer do professor, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas e de saberes. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de pensar como o ensino religioso pode ser eficaz e de importância para as relações sociais do educando. As constantes e incontidas mudanças em todas as esferas da sociedade humana atestam que a realidade não é permanente. Hoje, está claro que a sociedade sistematiza sua forma de ler o mundo em torno de símbolos, códigos e signos que estruturam sua forma de pensar, de relacionar-se com o espaço e de interação entre sujeitos que fazem usos desses mesmos sistemas para comunicarem-se. Neste sentido a escola constitui-se espaço por excelência de reverberação de diferentes cosmovisões que representam formas diversas de conceber, ser e agir segundo o âmbito em que cada um se move, no qual o professor, neste movimento deve compreender os sistemas culturais enquanto *ethos* singulares que tem toda uma carga de significação, e que nas tradições religiosas, apresentam-se como caminhos de relação sagrada. Considerar o cotidiano do aluno é permitir o seu “fazer saberes” que é concreto, real, palpável. Portanto refletir sobre o fazer do aluno e garantir uma equidade entre a carga científica que a escola é portadora é a carga de saberes que os mesmos detêm e que é provada por meio da experiência social. “Resgatar o papel o papel desse aluno que pode “fazer saber” expressa um eixo de análise que engloba teorias práticas e funcionalistas (seus saberes sistematizados), e de outro, a teoria científica” (os conhecimentos escolares). Essas abordagens, umas mais deterministas, outras evidenciando as necessárias mediações, expõem a necessidade de repensar o fazer pedagógico do professor e sua relação com a escola. Em outras palavras, analisam os efeitos produzidos na escola, pelas principais estruturas de relações sociais, dos saberes dos alunos e das propostas pedagógicas dos professores é comprometer-se como a educação pode ser mais próxima da realidade e que de farto tenha uma funcionalidade para uma sociedade mais crítica.

Eixo V – Estratégias de saúde e vida em plenitude no contexto pandêmico e genocida

YOGA PARA CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Luana Ferrari Nascimento dos Santos

No contexto da pandemia do covid-19 e suas consequentes alterações de hábitos por conta do isolamento e distanciamento social dentro da moradia estudantil da USP, tivemos a oportunidade de elaborar e aplicar uma atividade para as crianças moradoras do Alojamento das Mães. O “bloco das mães” é um espaço de doze apartamentos na moradia estudantil destinado a estudantes da graduação e da pós-graduação responsáveis legais por menores de idade, localizado no térreo do bloco A do Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo - CRUSP no Campus Butantã. O presente projeto consiste em uma adaptação infantil da técnica do Hatha Yoga, visando amenizar os efeitos do estresse devido à nova forma forçada de convívio. Pesquisa qualitativa, desenvolvida com aplicação de formulário de perguntas previamente estruturadas. Mediante autorização por escrito do responsável foram realizadas também a captura de imagens e vídeos. Ao final de cada encontro, as crianças, sentadas em roda junto a educadora, responderam três perguntas: Como foi o encontro para você? Qual a postura você mais gostou? Diga uma palavra que descreva a prática de hoje. Na avaliação geral da entrevista estruturada aplicada observou-se efeitos positivos no humor e no comportamento das crianças, no entrosamento e desenvoltura biopsicosociocultural do grupo como um todo, apontando para os múltiplos benefícios da promoção e educação em saúde através da Hatha Yoga. O projeto Encontros de Yoga para Crianças precisou ser interrompido pelo agravamento da pandemia da COVID-19 no país. O ano de 2021 começou com dados alarmantes sobre a doença, número de casos de internação e óbitos altíssimos, alcançando índices maiores do que todo o ano de 2020 nos primeiros dois meses do ano, evidenciando o genocídio promovido por um (des)governo que não tomou as devidas medidas sanitárias orientadas pela Organização Mundial de Saúde - OMS, chegando a taxa de óbitos que já levou mais de 550 mil vidas de brasileiras e brasileiros de “gripezinha”. Neste cenário devastador houve, portanto, a necessidade de maior isolamento entre as pessoas, entre os adultos e crianças, interferindo drástica e tragicamente em nossas intenções de seguirmos com os Encontros em Yoga para Crianças. A possibilidade do ensino remoto foi colocada em pauta, contudo, ficou entendido após conversa entre educadora, crianças e responsáveis que as crianças já vêm sendo expostas a um grande número de atividades online, de modo que outra atividade via ensino remoto seria mais uma fonte de estresse do que produtor de bem-estar e saúde. Com orientações e recomendações de posturas simples e seguras para a idade das crianças, demos por encerradas/suspensas as atividades, atentando para a possível retomada do projeto uma vez que haja condições sanitárias favoráveis ao retorno das atividades presenciais, pois os encontros são espaços educativos, formativos, e propositivos à troca de saberes e experiências sobre corpo e mente; que por meio da ludicidade, da linguagem acessível às crianças, produz registros que trarão frutos ao longo de todo processo de envelhecimento dos envolvidos.

ALERTA INDÍGENA COVID-19 E A ALDEIA IPATSE: QUANDO A TECNOLOGIA É INSTRUMENTO DE PRESERVAÇÃO DA VIDA INDÍGENA

Yasmin Barbosa Pinto¹

A seguinte pesquisa tem por finalidade analisar a relação da tecnologia como forma de enfrentamento à pandemia do coronavírus na Aldeia Ipatse do povo Kuikuro do Alto Xingu através do aplicativo Alerta Indígena Covid-19. O uso do aplicativo, que mapeia, controla e informa sobre a incidência da doença na região contribuiu para que não houvesse nenhuma morte registrada dentro da comunidade, onde a tecnologia foi utilizada como instrumento de fortalecimento da luta indígena pela preservação e garantia das formas de organização social existentes na Aldeia na pandemia do coronavírus. Indígenas da Aldeia Ipatse do povo kuikuro, localizada ao sul do Parque Indígena do Xingu no Mato Grosso, utilizaram a tecnologia como ferramenta estratégica de contenção do alastramento da Covid-19 dentro de seu território. Dentre elas, o aplicativo “Alerta Indígena Covid- 19” desenvolvido pela Coordenação Brasileira das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira e o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia, que tem por objetivo o mapeamento de casos de covid na região através do monitoramento de informações como o fluxo de entrada e saída da aldeia, registro de sintomas da doença entre os indígenas e até o controle de habitantes da aldeia que apresentem comorbidades para a doença. As funcionalidades do aplicativo contam com mapeamento colaborativo dos próprios indígenas que podem registrar a ocorrência de novos casos e compartilhar articulações de suas lideranças para organização e gestão de controle do avanço do coronavírus entre os povos indígenas (COIAB, 2020) e, conseqüentemente, a garantia do funcionamento de suas formas de organização social que foram profundamente afetados pela pandemia do novo coronavírus entre comunidades tradicionais. Compreender o impacto do uso da tecnologia como ferramenta de contribuição para a preservação dos mecanismos de reprodução social na aldeia Ipatse em um contexto pandêmico. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental. Até a chegada dos imunizantes a aldeia em fevereiro de 2021, segundo a Associação Indígena Kuikuro do Alto Xingu (AIKAX), a aldeia Ipatse não registrou mortes dentre os infectados. Em entrevista a BBC, o presidente da AIKAX, Yanamá Kuikuro ressalta a importância da tecnologia na contenção do avanço do vírus na aldeia: “[...] Somente aqui tem 390 pessoas, incluindo as crianças. Aqui a nossa fala e a nossa cultura estão vivas. Apesar que entrou um pouco de cultura não-indígena e a internet já está aqui, nem por isso esquecemos a nossa cultura. Essa tecnologia que entrou facilitou a nossa comunicação”. A tecnologia tornou-se ferramenta de ação política para povos indígenas na medida que contribui como instrumento de conservação de identidades culturais e o fortalecimento de seus interesses políticos dentro de um espaço de comunicação de alcance mundial que até recentemente os era limitado (PARGANA, 2010). A chegada do vírus a comunidade representou ameaça a preservação dos mecanismos reprodução social desses povos. O temor pela saúde dos anciãos que carregam os conhecimentos tradicionais e exercem liderança na comunidade, além do adiamento de cerimônias tradicionais como o kuarup, ritual de despedidas para líderes mortos da comunidade (EL PAÍS, 2020) são exemplos de elementos culturais dotados de ancestralidade que sofreram com o avanço da pandemia. No caso da aldeia Ipatse, a tecnologia foi integrada à organização sócio- cultural do território e articulação política, possibilitando o exercício da autodeterminação indígena através da ferramenta de aplicativo Alerta Covid-19 que contribuiu para o controle e proteção da comunidade contra o coronavírus, haja vista a maior vulnerabilidade desses povos em relação à pandemia (OBSERVATÓRIO COVID-19 FIOCRUZ, 2020).

¹ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: yasminbarbosapsc@gmail.com

EM TEMPOS DE PANDEMIA:

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Aline de Novaes Conceição¹

Diante da pandemia do novo coronavírus, as instituições escolares se organizaram para continuarem o processo de formação dos alunos. Para isso, os tempos e espaços escolares foram modificados e, com isso, as relações entre professores e alunos; professores e comunidade foram reformuladas. A partir disso, o estudo apresentado neste texto, tem como objetivo compreender em tempos de pandemia, as percepções de professores sobre as relações interpessoais na escola pós-pandemia. Para isso, elaboraram-se um questionário em que foram abordadas as relações interpessoais na percepção de professores. Nesse questionário, inicialmente, há 10 perguntas referentes aos dados pessoais de cada participante seguido de questões que contemplam quatro eixos norteadores, que se dedicam aos relacionamentos interpessoais, a saber: 1) “Professor-comunidade escolar”; 2) “Professor-aluno”; 3) “Aluno-aluno” e “4) Professor-família”. As questões são as seguintes: 1 – O que você espera do retorno às aulas?; 2 – Você se sente preparado para retornar às aulas ainda durante a pandemia?; 3 – Sobre o período pós-pandemia, você acredita que as relações entre você e seus colegas professores sofrerão modificações, por quê?; 4 – No ambiente de trabalho e com a gestão escolar, você acredita que haverá alguma mudança? Qual ou quais?; 5 – Sobre a forma de se relacionar com seus alunos, acredita que haverá alguma mudança pós período de pandemia?; 6 – Como está se preparando para lidar com seus alunos no retorno das aulas?; 7 – Sobre a relação aluno-aluno, o que espera do relacionamento entre eles?; 8 – Se ocorrer uma defasagem nessa relação, o que pretende fazer para auxiliá-los?; 9 – Na sua opinião, como será a relação entre professor e família pós-pandemia?; 10 – Para você, quais as mudanças mais profundas que podem surgir nas relações interpessoais depois da pandemia? Destacam-se que esse questionário foi disponibilizado por meio do App Google Formulários, especificamente por meio de um link enviado como convite de participação para professores. Verificam-se que em relação ao aluno, a maioria dos professores relatam que pós-pandemia acreditam que haverá mudanças com esse aluno que permaneceu distante da escola e apontam que estão estudando nesse período de distanciamento social, ou seja, investindo em sua formação continuada de professores. Em relação ao relacionamento entre aluno e aluno, a maioria dos professores consideram que haverá um maior vínculo entre eles devido à valorização de um relacionamento que foi afetado por uma pandemia. Em relação à família, grande parte dos professores acreditam que eles serão mais valorizados pelos familiares, considerando que os familiares tiveram papéis atribuídos que antes pertenciam somente aos professores, fazendo com que esses familiares experimentassem e vivenciassem fragmentos de aspectos relacionados com o desafio de ser professor. Por fim, os resultados indicam que a maioria dos professores anseiam por um retorno presencial seguro e acreditam que no retorno à escola haverá maior vínculo entre professores e alunos.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-Unesp-, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, Brasil. E-mail: alinenovaesc@gmail.com. Linha de pesquisa: “Filosofia e História da Educação”. Orientador: Dr. Macioniro Celeste Filho.

Eixo VI – Bem viver e os desafios decoloniais face ao colapso ambiental, aos conflitos armados e à erosão dos sistemas democráticos

AGENDA 2030: UM INSTRUMENTO PARA TRANSFORMAR OU MANTER O *STATUS QUO*?

*REIS, Naetê Barbosa Lima*¹
*TIMÓTEO, Geraldo Marcio*²

Um importante movimento global que tem como objetivo colocar em evidência as emergências climáticas e outras problemáticas de caráter internacional, teve início em setembro de 2015, na reunião de líderes mundiais na sede da Onu, em Nova York. Nesse encontro, foi decidido que seria preciso um plano de ação global, que incluísse os países “ricos”, com o intuito de erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir paz e a prosperidade para as sociedades. Esse plano resultou na criação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que conta com 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável, conhecidos como os ODS, e 169 metas. Os ODS representam uma redefinição de uma agenda ampla, que antes era representada pelos Objetivos do Milênio- ODM. Os principais desafios que a Agenda 2030 se propôs a superar em relação ao acordo anterior, foi a superficialidade da proposta de desenvolvimento sustentável e o fato dos ODM restringirem suas recomendações aos países considerados em “desenvolvimento”, para que se engajassem na promoção do desenvolvimento sustentável. Além dos ODM eximirem do acordo os principais países poluidores, o documento também não deu conta de explicitar os mecanismos pelos quais seria possível compatibilizar a resiliência ambiental do planeta, com a manutenção dos níveis de exploração do sistema capitalista. No trabalho busca-se analisar a perspectiva de desenvolvimento defendida na Agenda 2030, à luz das epistemologias do Sul, de forma a compreender quanto essa abordagem de fato supera a superficialidade presente nos ODM. Concluímos que os ODS avançam nas discussões sobre as responsabilidades proporcionais de cada país no agravamento das emergências climáticas e demais problemáticas globais, porém, não incluem uma crítica radical ao modelo capitalista e não se posicionam a favor de outras economias e formas de sociabilidade.

¹ Aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais- PPGPS na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-Uenf. Linha de Pesquisa 2: Estado, Sociedade, Meio ambiente e Território Orientador: Geraldo Márcio Timóteo-Professor Associado – UENF naetelima@pq.uenf.br.

² Professor Associado – Uenf. geraldotimoteo@gmail.com.

O BEM VIVER COMO PEDRA ANGULAR PARA A GRANDE TRANSFORMAÇÃO

Aline da Silva Sousa¹

Este trabalho apresenta algumas considerações fundamentadas principalmente na perspectiva decolonial, objetivando dissertar sobre o conceito vigente de desenvolvimento. Buscando interpretar o discurso do progresso material ilimitado, considerando que no cenário desenvolvimentista o “outro” desaparece com o desenvolvimento, projetando um cenário social pautado em relações desiguais. Nesse sentido, como proposta de superação e subversão da lógica vigente, o trabalho em ótica apresenta o Bem Viver como possibilidade de resgate de diversidades, valorização e respeito à vida do outro, por possuir como promessa a reorganização e construção de outras formas de vida.

¹ Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão, Igualdade Étnico Racial e Educação. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Tocantins. Mestranda em Desenvolvimento Regional pela mesma instituição, seguindo a Linha de Pesquisa Sociedade, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, sendo orientada pelo Professor Dr. João Aparecido Bazzoli.

OUTRAS PERCEPÇÕES SOBRE A EXISTÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO QUE COLABORE PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

*Amanda Veloso Garcia*¹

A pandemia de Covid-19, através da agência de um vírus, está oferecendo uma amostra do futuro que está por vir. O que está em crise é um modelo de civilização que adoce a humanidade de diferentes formas, que se ele continuar sendo visto como a única possibilidade, pode significar o fim do planeta como um todo. Diante deste cenário, este trabalho tem como foco o seguinte problema: “A educação pode colaborar para adiar o fim do mundo?” Se, por um lado, a colonização significou a imposição de um mundo em que um tipo de humanidade se afirmou como universal, como chama a atenção Ailton Krenak, também significou a imposição de um modo único de viver, no qual humanidade e natureza estão descoladas a fim de proporcionar a exploração e objetificação humana e não humana. Nesse sentido, uma pedagogia adequada para os desafios contemporâneos diz respeito a aprender com as humanidades que sobrevivem desde sempre à imposição desse mundo único e que têm como princípio uma relação integrada com o cosmos. A partir do diálogo intercultural, que traz o perspectivismo ameríndio para o debate, objetiva-se apontar caminhos para a educação através da construção de outras formas de viver e compreender a relação entre humanidade e natureza que permitam bloquear o processo destrutivo da modernidade, apresentando possibilidades de uma educação sensível e que faça sentido diante dos desafios atuais.

¹ Licenciada, Bacharela e Mestra em Filosofia e Doutora em Educação pela Unesp/Marília. Professora de Filosofia do IFRJ/Pinheiral. amanda.garcia@ifrj.edu.br

**POSSIBILIDADES OUTRAS AO PROGRESSO E AO DESENVOLVIMENTO:
DIÁLOGOS A PARTIR DO BEM VIVER**

Fábio Zambiasi¹

Marlize Rubin-Oliveira²

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o desprendimento de modelos hegemônicos de progresso da humanidade e de desenvolvimento estruturados a partir do padrão moderno/colonial, bem como apontar possibilidades outras a partir dos pensamentos decoloniais e da (re)existência do Bem Viver. Para tanto, utilizou-se do exercício teórico como caminho metodológico para a construção do artigo. Neste contexto, a busca constante pelo progresso e pelo desenvolvimento revela cada vez mais o risco de um colapso ambiental. Diante disso, o pensamento decolonial tem sido fundamental em propor o desprendimento de padrões modernos/coloniais de dominação e exploração da natureza, bem como em propor possibilidades outras que, através do Bem Viver, podem conduzir em direção a um modo de (re)existência sustentado na diversidade e na solidariedade.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, na linha de pesquisa em Educação e Desenvolvimento, sob orientação da Prof^a Dr^a Marlize Rubin-Oliveira. Membro do Grupo de estudos sobre Universidade GEU/UTFPR.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora Associada do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Líder do Grupo de estudos sobre Universidade GEU/UTFPR.

Eixo VII – Outros mundos, sujeitos e movimentos decoloniais: lutas democráticas antirracistas, antipatriarcais, anticapitalistas, anticapacitistas

AFETO E SUBORDINAÇÃO: REPRESENTAÇÃO DA TRABALHADORA DOMÉSTICA A PARTIR DO FILME *QUE HORAS ELA VOLTA?* (2015)

*Jackeline Kojima Matias Ikuta*¹

A História das Mulheres ganhou visibilidade no auge do movimento feminista nas décadas de 60 e 70, a partir do que ficou conhecido como Nova História. Através disso possibilitou questionamentos, análises e desconstruções a respeito dos sujeitos que foram marginalizados por tempos na historiografia. Provocou diálogos sobre as desigualdades e as estruturas de opressão socialmente constituídas do racismo e do machismo. Além disso, fez entrar em debate os estudos de gênero, que permitiram pensar na construção histórica e cultural das relações discriminatórias que envolvem homens e mulheres. Para a ampliação do debate, em defesa da igualdade de gênero e por concluir que mulheres não são um único ser universal, que vivem e sofrem as mesmas opressões, foi criado o conceito de Interseccionalidade, pela autora Kimberlé Crenshaw. Referido conceito que ressalta o “ser mulher” em todas as suas diversidades, etnias, raças, classes, e as diferentes formas de subordinação vivenciadas pelas múltiplas mulheres em sociedade. Assim, não se pode mais estudar sobre história das mulheres e do gênero isolados desse conceito. Nesse sentido, como objeto de pesquisa, a produção cinematográfica *Que horas ela volta?* (2015) aborda discussões sobre as hierarquias construídas socialmente envolvendo a vida de mulheres. Restritas de ações no ambiente público, a representação no filme do trabalho doméstico reflete a anulação da importância que a mão de obra reprodutora é para sociedade patriarcal. No decorrer da história, ela foi desqualificada a partir de discursos criados por homens, e instituída como uma obrigação da mulher para com o seu lar/família. O filme em questão traz em seu enredo situações e questionamentos sobre as relações hierárquicas de classe e gênero, principalmente a subalternização e exploração das empregadas domésticas, representada no filme pela personagem Val, interpretada por Regina Casé. Val protagoniza uma mulher nordestina, que assim como outras milhares, migra para o sudeste em busca de melhorias de vida. Diante disso, objetiva-se refletir sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea brasileira e as relações estabelecidas entre a patroa, a empregada e a filha da empregada que são apresentadas. E, investigar como ainda no Brasil os trabalhos domésticos são associados às mulheres, sendo grande parte marginalizadas. Além de analisar quais possíveis sentimentos ele desperta no social, a recepção da obra e seus desdobramentos nas críticas especializadas, pensando no público consumidor, os sentidos e sensibilidades. Espera-se que esses debates proporcionem reflexões sobre a atuação das trabalhadoras domésticas na contemporaneidade, desconstruindo discursos que reafirmam estereótipos de inferiorização. Compreender as diferenças entre as próprias mulheres, as desigualdades e subordinações, que estruturam as posições que as marginalizam socialmente.

¹ Mestranda em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados. Pesquisadora no âmbito de Gênero e História das Mulheres. Linha de pesquisa: Fronteiras, Identidades e Representações. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Colling. Bolsista – Capes. jackeline.ikuta@gmail.com.

AQUILOMBAR-SE PARA DEFENDER EXISTÊNCIAS – O LEGADO DE ABDIAS DO NASCIMENTO EM O QUILOMBISMO – DOCUMENTOS DE UMA MILITÂNCIA PAN-AFRICANISTA (1980)

Kamila Dinucci Correia Silva¹

No levantamento do ano de 2020, o Atlas da Violência apontou o aumento de 11,5% do homicídio da população negra e parda no país e, as mulheres negras, tiveram o aumento de 12,4%, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Através de inúmeras pesquisas que se dedicam a investigar a história das violências contra a população negra e indígena, são poucas as evidências de que o racismo estrutural e o desamparo do Estado apontam para o genocídio da população que ocupa o topo desse ranking de violências. Nesse contexto, há décadas, a negritude, de mãos dadas com os movimentos sociais, culturais e a ciência brasileira, se fazem fundamentais para (re)pensar em estratégias de sobrevivência, de políticas públicas e de valorização no negro brasileiro. Nessa longa trajetória de conquistas de espaços e ocupação de poder, a presente comunicação abordará brevemente o legado da obra *O quilombismo* (1980), do ativista e intelectual negro Abdias do Nascimento (1914-2011). A discussão objetiva-se na leitura do Documento nº 7, “Quilombismo: Um conceito científico histórico-cultural da população afro-brasileira”, propõe o “quilombismo” como uma criação de uma comunidade na busca da ascensão social do negro e de sua sobrevivência. O capítulo é interessante pelos seus apontamentos que traçam caminhos e estratégias políticas para se pensar a mobilização e a organização da comunidade negra. Segundo Nascimento (1980), essa organização é essencial para a sobrevivência do povo brasileiro, em vista as violências justificadas pelo supremacismo branco e o mito da democracia racial defendida pelo Estado genocida. Porém, o autor salienta que o racismo deve ser combatido por todo cidadão que acredite na democracia para o povo. Além das orientações de mobilização negra, Abdias do Nascimento faz denúncias incisivas sobre as violências cometidas pelas organizações militares, latifundiárias, industriais e capitalistas, essas, que alimentam a ideia que o negro desapareça do país através do seu apagamento. A obra do intelectual e ativista também alerta sobre a necessidade de enegrecer as nossas leituras e a busca pelo conhecimento. A ciência que enfatiza a concepção eurocêntrica, etnocêntrica e masculina contribui para uma ideia de um conhecimento falocêntrico que exclui intelectuais negros da história. Nesse sentido, a crítica de Nascimento não se prende ao passado e se torna necessário para questionarmos quais lugares de fala, realidades e percepções que fazem parte da nossa construção subjetiva. A obra *O quilombismo* é uma das leituras fundamentais para reconhecermos na ideia de uma sobrevivência coletiva que sejam repensadas a partir da política, cultura, língua, religiosidade, segurança, direitos humanos, construídos através da ideia de fraternidade.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Mato Grosso (Capes-UFMT), sob orientação do Prof. Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues. Atuante na linha de pesquisa 2: Fronteiras, Identidades e Cultura. Membro do grupo de pesquisa “EPIFAn - Estudos sobre Política, Ideias e Fronteiras Americanas”, do CNPQ, vinculado à UFMT. Graduada em Licenciatura em História (Unemat).

**ENTRE O SUJEITO METAFÍSICO E A FRAGMENTAÇÃO DO INDIVÍDUO:
UM ESTUDO SOBRE A DECADÊNCIA DO EU FRENTE AO TRIUNFO DA
SOCIEDADE ADMINISTRADA**

Raquel dos Santos Candido da Silva¹

No horizonte de investigação acerca da natureza do eu, os estudos orientados pela perspectiva metafísica desempenharam historicamente um papel determinante no que se refere a conceituação do sujeito. A partir de Descartes e Leibniz, veremos que a autonomia do eu como categoria independente dos sujeitos concretos postulou no homem ocidental um ser dotado do conjunto de características peculiares, relacionadas aos princípios fundantes de sua entidade e substância. No entanto, Theodor W. Adorno delinea o sujeito como categoria sociológica inseparável do desenvolvimento do indivíduo no interior da vida social, mediado por relações sociais e objetivas. Para o autor, a atual etapa de desenvolvimento do capitalismo inaugura processos de decadência do indivíduo, nas quais são diluídas as bases que um dia lhe permitiram a sua constituição, o que corresponde a um mundo cada vez mais integrado. As atuais formas de administração da vida em sociedade, levaram à introdução objetiva de técnicas de integração forçadas, que submetem as forças individuais àquilo que foi ditado racionalmente ao conjunto. No entanto, veremos como esse ataque à consciência e a autodeterminação dos indivíduos desenvolvem inúmeros processos regressivos, que tornam o processo formativo extremamente retrógrado.

¹ Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Professora e educadora na Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Pesquisadora e Mestranda vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus de Marília. Linha de pesquisa: “Filosofia e História da Educação no Brasil”, sob orientação do Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno. Agência de fomento: Capes/ Proex. E-mail para contato: raquel.candido@unesp.com

FLUXOS MIGRATÓRIOS NA AMAZÔNIA: POPULAÇÃO, LUTA E RESISTÊNCIA

Angélica Socorro Monteiro de Lima Gonçalves¹

Este trabalho discute os fluxos migratórios na formação populacional da Amazônia, analisando as ofensivas modernizadoras na região que impulsionaram deslocamentos populacionais para o mercado de trabalho e ocupação. Sant' Ana Júnior (2004) analisa a modernização da Amazônia enfatizando dois tipos de ofensivas; i) como uma ofensiva modernizadora vinda de cima, como um conjunto de ações que impulsionaram mudanças a partir da lógica externa, visando adequar a região aos interesses do desenvolvimento nacional. ii). As ofensivas modernizadoras vindas de baixo são caracterizadas como processos de resistência de grupos tradicionais, quilombolas, originários e outros submetidos à lógica do capitalismo moderno-colonial. O autor faz sua análise das ações modernizadoras a partir dos ciclos econômicos que ocorreram na Amazônia, o da borracha, no fim do século XIX; os planos de integração nacional da ditadura militar, em 1964; incentivos à mineração e aos grandes empreendimentos como portos, hidrelétricas, agropecuários e monoculturas. No trabalho, interpreto as “ofensivas modernizadoras”, permeadas de desprezo pelas populações originárias, subalternizadas e/ou escravizadas, como ações da colonialidade do poder. Períodos de intensos fluxos migratórios que contribuíram para a formação populacional da Amazônia, considerada como território rico em diversidade humana e cultural. Os diálogos com autores decoloniais permitem compreender criticamente a ofensiva modernizadora que reproduz a lógica de exploração da natureza e de seus recursos, de um capitalismo moderno-colonial que se constituiu com a anexação das Américas. Com base nas interpretações dos estudos decoloniais, particularmente da perspectiva da colonialidade do poder, de Anibal Quijano (2005), que tem a raça como base de classificação da população mundial. No trabalho, há uma crítica à visão eurocêntrica que percebe a Amazônia como um vazio demográfico a ser ocupado e civilizado, gerando conflitos, contradições e contraposições. Então pensar a Amazônia considerando os fluxos migratórios na sua composição populacional é reconhecer a pluralidade dos povos que coexistem nos territórios e nas suas formas de solidariedade e resistência em defesa dos seus modos de vida, saberes e tradições.

¹ Bacharel em Serviço Social. Mestra em Ciência Política (IFCH/UFPA-2019). Docente do Curso de Serviço Social do Centro Universitário Fibrá. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Migração na Amazônia (GEPMigra) vinculado ao curso de Serviço Social da Fibrá.

LUGARES DE VIDA POPULAR E BEM-VIVER EM BELÉM: PERTENCIMENTOS, IDENTIDADES E TRADIÇÕES

*Jakson Silva da Silva¹
Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto²*

Nomeada pelos Tupinambás de Mairi e rebatizada pelos colonizadores portugueses, em 1616, como Santa Maria de Belém do Pará, a cidade tornou-se importante capital metropolitana e centro comercial e de serviços na Amazônia, com sua modernidade expressa em torres residenciais de alto padrão, shopping centers, espaços de consumo elitizados na orla e um padrão de urbanização que, historicamente, remove pobres, pretos e pardos. Essa urbanização modernizadora, entretanto, não apagou traços indígenas e negros em lugares de vida, economia popular e memória. As heranças das culturas indígenas e negras são representativas na cidade, tanto em termos econômicos como simbólicos, e demonstrar essa presença é o objetivo do trabalho. A noção de Bem-Viver é referência para um conceito de direito à cidade, atualizado para valorizar saberes e tradições, situados nos lugares. O Bem Viver desde o Quechua Sumak Kawsay, o Aymara Suma Qamaña e os Guarani TekoPorã a concepções localizadas em contextos específicos (JACQUES, 2020; ACOSTA, 2016). Na cidade, a noção ganha significado em lugares de vida popular, feiras, mercados, portos e trapiches, em trapiches e cursos universitários, nos próprios territórios. Analisando as cidades coloniais bolivianas marcadas pelo patriarcalismo, Mario Ibáñez (2013) considera a possibilidade de reconfigurações urbanas a partir do Bem-viver em economias populares, práticas, tradições e sociabilidades indígenas e camponesas a serem introduzidas no centro matropolitano. Sugere uma cidade aberta à diferença, à pluralidade e à diversidade. Em Belém, o Bem-viver tem significado nas interfaces entre o urbano e o rural, ribeirinho e quilombola, e nos territórios e lugares de luta pela existência material e simbólica. Tem a ver com bons conviveres, reciprocidades e solidariedades construtivas, trocas múltiplas, amorosidade, espiritualidade e cuidado com a natureza. Posto que é uma utopia, é sempre um processo, um permanente devir. Importante é reconhecer sinais encobertos, reprimidos ou incipientes, o sentir-pensar no contexto. Portanto, o trabalho pretende reconhecer conhecimento situados. Uma concepção de Bem-Viver aplicada a lugares urbanos, tais como feiras, mercados, portos e trapiches, que tem quilombolas e ribeirinhos como usuários de origem rural. Assim como também pretos e pardos sem identidade mais assumidos, submetidos todos às imposições da lógica neoliberal excludente do desenvolvimento urbano, que pretende removê-los dos seus lugares de tradição e pertencimento. Propomos valores para um bem-viver na cidade, para uma vida humanizada, onde a identidade espacial é valor. Necessário, pois, uma valorização dos lugares de ampla vida popular, memória e tradição das culturas negras e indígenas que existem nos espaços urbanos de produção de sentidos e identidades. O trabalho busca enfatizar a identidade racial de Belém, cidade ribeirinha ligada as comunidades do outro lado das águas através de trapiches, portos e feiras populares. Queremos operar os significados do Bem-viver para cultivar um respeito ao outro e aos seus modos de vida e atividades econômicas. Por fim, operamos uma pesquisa-ação, nos moldes de Orlando Fals Borda (1977), que considera o diálogo e a escuta fundamentais nos processos de interação, resistência e organização.

¹ Doutor em Antropologia pelo PPGSA-UFPA e integra o projeto Observatório de Conflitos Urbanos sediado no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da UFPA. Professor de História na Educação de Jovens e Adultos no Sesi-PA. E-mail: jakson1610@gmail.com

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGSA-UFPA) e integra o projeto Observatório de Conflitos Urbanos de Belém. E-mail: rodrigopeixoto1810@gmail.com

MULHERES NEGRAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO: CAPACITISMO, RACISMO, VULNERABILIDADE E RESISTÊNCIA

Antonia Diniz¹

Valdirene Nascimento da Silva Oliveira²

O presente estudo aborda sobre os desafios enfrentados por mulheres negras com deficiência visual numa perspectiva da realidade amazônica. Tem por objetivo analisar e discutir os múltiplos fatores de exclusão social que dificultam sua emancipação e como elas lidam com tantas barreiras impostas pela sociedade. O fato de ser mulher, já reúne diversas formas de desigualdades, como desvalorização profissional, sexo frágil, doutrinação comportamental, etc. Tudo em detrimento do estruturalismo patriarcal e concepções capitalistas. Assim, procurou-se compreender o cotidiano daquelas que experienciam ser negras e com deficiência, lutam contra o racismo e capacitismo e ainda tendo que sobreviver a situações de vulnerabilidade socioeconômicas devido à falta de efetivação de políticas públicas. Para realizar esta pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa, o método estudo de caso, pesquisa bibliográfica e empírica. Teve como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas online (via Google Meet) com seis (6) mulheres que atendem o perfil supramencionado, elas estão na faixa etária entre 24 e 50 anos. Moradoras da Amazônia Legal no extremo Oeste do Brasil no Estado do Acre. A discussão teórico-prática, trouxe à baila que estas mulheres existem e sofrem a dura realidade da exclusão social não só pela deficiência visual mas para algumas o racismo e a miserabilidade são fatores de maiores impactos negativos que a própria deficiência visual, e para outras, há o acúmulo de preconceitos e discriminações e quando esta junção de problemáticas sociais recai sobre indivíduos já pertencentes a grupos considerados excluídos, como é o caso das pessoas com deficiência, constatou-se que isso pode intensificar as dificuldades dessas pessoas em serem incluídas, principalmente na vida laboral e educacional. Foi possível identificar que o processo de exclusão é pluridimensional e oriundo do colonialismo que estabeleceu estruturas sociais desfavoráveis ao desenvolvimento das mesmas, pois fundamenta-se no patriarcado e por conseguinte, nos interesses capitalistas, cuja filosofia desconstrói a figura das mulheres como iguais aos homens em habilidades e competências, mais uma das armadilhas do capacitismo indissociável do capitalismo, para neutralizar a força feminina na sociedade. E quando estas vivenciam múltiplas questões que geram exclusão, torna-se bastante penoso. Em contrapartida, suas lutas são diárias, seguem resistindo as barreiras sociais impostas, principalmente atitudinais. A escrita em pauta teve como base teórica os seguintes autores (as) e legislação: Bethencourt (2013), Evaristo (2020), Diniz, Freitas e Oliveira (2021), Sousa (2015), Nova Lei de Inclusão (BRASIL, 2015) e Constituição Federal (1988). Outrossim, depreende-se que mesmo com as intensas mobilizações sociais na direção de colonialidade, ainda assim, a exequibilidade das políticas públicas permanece ineficaz, preconceito e discriminação seguem afetando a dignidade das pessoas que têm seus direitos atacados por não serem respeitadas por suas diferenças e lhes dadas condições iguais. Para que haja de fato, ressignificação social, o Estado brasileiro precisa atuar com mais seriedade, ofertar educação saúde e trabalho, além de combater com rigor todos os tipos de exclusão junto às famílias e sociedade.

¹ Mestrado em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Acre no (Profept). Possui graduação em Letras pela Universidade Norte do Paraná. É Servidora da Universidade Federal do Acre. E-mail antonia.diniz1@gmail.com

² Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Mestre em letras: linguagem e Identidade - Ufac. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Docente EBTT no Instituto Federal do Acre. E-mail valdirene.oliveira@ifac.edu.br

O DESPERTAR DA MULHER NEGRA: PROCESSOS DE LUTAS E EXISTÊNCIAS

*Gleicy Borges Carneiro*¹

*Ladislau Ribeiro do Nascimento*²

Este trabalho relata uma pesquisa voltada a compreender como e quando ocorre o despertar para a negritude feminina, assim como quais são as condições sociais mais favoráveis para tal acontecimento. O interesse por esta temática surge a partir do seguinte questionamento: Quais são os aspectos sociais que dificultam a percepção e a consciência de ser uma pessoa negra? Para chegar à conclusão de questões norteadoras como essa, o presente trabalho recorre à pesquisa bibliográfica, buscando dissertações, teses e artigos científicos que possuam relatos, memórias e narrativas de mulheres negras que tenham vivenciado o que tem sido denominado de “despertar para a própria negritude”. Além dos materiais bibliográficos, serão consultadas músicas e outras manifestações capazes de expressar processos de produção subjetiva em mulheres negras. Esta estratégia metodológica tem por finalidade respeitar a complexidade inerente aos processos subjetivos dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que cada experiência é vivenciada de forma única em cada mulher. Além disso, vale destacar que na proposta aqui estabelecida buscam-se realizar análises, reflexões e debates com apoio em conceitos e constructos teóricos advindos de abordagens como: psicanálise, psicologia sócio-histórica e, obviamente, a partir dos insights e das problematizações feitas pelas intelectuais e pelos intelectuais negros tão importantes para a produção de conhecimento sobre a questão racial, tais como: Grada Kilomba, Frantz Fanon, Lélia Gonzales, Achille Mbembe, Neusa Santos, dentre outras e outros. Mesmo sabendo da impossibilidade de um processo tão complexo quanto o despertar para a negritude ser apreendido e explicado por uma abordagem ou teoria circunscritas ao domínio do conhecimento acadêmico-científico, o intuito é aproximar conceitos e constructos teóricos pensados e utilizados como ferramentas capazes de orientar a produção analítica e discursiva proposta pela pesquisa. Ademais, podemos inferir alguns dos possíveis fatores que interpelam essa temática, como: racismos, políticas de embranquecimento, processos de exclusão e outras formas de assujeitamento impetrados às mulheres negras. Dado o exposto, o trabalho traz para o debate a complexidade atrelada ao reconhecimento e à construção da própria identidade e a produção subjetiva associada com o despertar da mulher negra.

¹ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Realiza uma pesquisa, intitulada, O Despertar: quando uma Mulher Se Percebe Negra. E-mail: gleicy.borges@mail.uft.edu.br

² Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: ladislaunascimento@uft.edu.br

UMA CRÍTICA DO LIXÃO DE MARITUBA-PA SOB A PERSPECTIVA DA COLONIALIDADE DO PODER

Fabício Tavares de Moraes¹

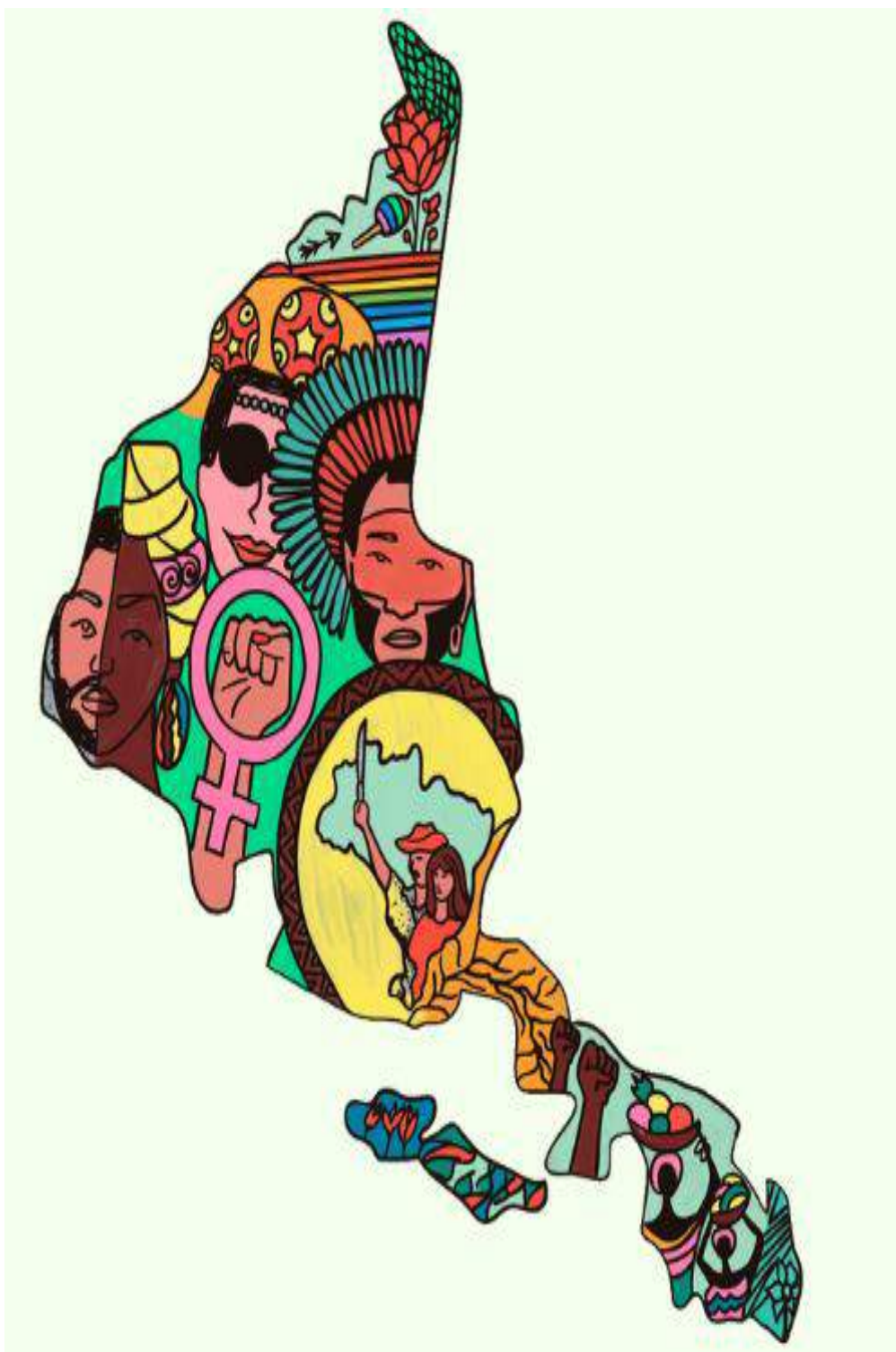
Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto²

As populações urbanas, dos lugares de moradia popular, são relegadas ao abandono e à marginalização. O destino dos lugares maltratados se relaciona com a atuação do Estado, e com a inferiorização dos seus habitantes. Diante disso, o tema dos resíduos sólidos na região metropolitana de Belém (RMB) se torna um problema social, porque não efetiva uma coleta, um tratamento e uma destinação ambientalmente viável. Posto as potencialidades dos avanços nos estudos latino-americanos, em especial, do grupo modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013), desvela-se a face obscura do sistema-mundo moderno colonial (WALLERSTEIN, 1999). Este trabalho faz uma análise da colonialidade do poder (QUIJANO, 2000, 2005, 2009) em torno dos resíduos sólidos no município de Marituba (PA). O estudo faz uso de uma abordagem qualitativa seguindo os procedimentos de entrevista, documental e pesquisa bibliográfica. Em Marituba, a colonialidade se evidencia na instalação do lixão, segundo o censo a população do município está composta, em sua maioria, pelas pessoas não-brancas (IBGE, 2010), também, é afetado o rio Uriboca, que serve à Comunidade Quilombola do Abacatal, e o Refúgio de Vida Silvestre (REVIS), uma área de conservação ambiental comprometida pelo empreendimento que não cumpre os preceitos da legislação. Essas constatações sinalizam para a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social, no contexto da região norte, ameaça a reprodução da vida social, porque não somente as condições de sobrevivência econômica das populações são desconsideradas, como também há um desprezo pelos lugares e pelas pessoas, condenadas a viverem em locais insalubres. O capitalismo na região amazônica e as suas forças produtivas expõem as formas de exploração e reproduz um modelo de dependência frente aos países desenvolvidos, como é o caso, no século XX, do advento de programas, projetos e enclaves econômicos desenvolvidos para a extração de matérias-primas de alto teor poluidor e predatório. Desse modo, o moderno sistema-mundo é uma economia-mundo capitalista combinada com múltiplos Estados Nacionais (WALLERSTEIN, 1999). Esse modelo prossegue atualmente nas quais os dirigentes políticos das cidades na Amazônia se coadunam aos interesses de investidores externos que patrocinam as suas campanhas eleitorais, permitindo que se instaurem crises ambientais e sociais nos territórios urbanos. Análise da colonialidade do poder (QUIJANO, 2000, 2005, 2009) em torno dos resíduos sólidos no município de Marituba (PA). Uso de uma abordagem qualitativa seguindo os procedimentos de entrevista, documental e pesquisa bibliográfica. A PNRS foi instituída para extinguir os “lixões” e incentivar a prática de tratamento dos resíduos sólidos através dos aterros sanitários que devem ter um plano de manejo, estoque e tratamento (BRASIL, 2012). Em Marituba, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2000, 2005, 2009) se evidencia na instalação do lixão, o padrão de dominação universal através da ideia de raça legitima ações tendenciosas de administradores públicos na escolha de lugares para instalação de obras sem planejamento prévio ou guiadas por intermédio de interesses privados ilegais. Segundo o censo a população do município está composta, em sua maioria, pelas pessoas negras e pardas (IBGE, 2010), bem como é afetado o rio Uriboca, que serve à Comunidade Quilombola do Abacatal, e o Refúgio de Vida Silvestre (REVIS) uma área de conservação ambiental. Os pesquisadores e pesquisadoras do grupo Modernidade/Colonialidade desenvolve-se a partir da década de 90 do século passado. Este grupo começa a ganhar valor identitário através das “noções, raciocínios e conceitos” e também de um “vocabulário próprio” (BALLESTRIN, 2013, p.11). Aníbal Quijano faz parte do grupo e contribui com o conceito de colonialidade do poder que sinaliza para a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social, no contexto da região norte, ameaça a reprodução da vida social, porque são desconsideradas as condições de sobrevivência da população maritubense, bem como há um desprezo pelo lugar e pelas pessoas, condenadas a viverem em locais insalubres.

¹ UFPA/PPGSA, sociólogo FACS/UFPA. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, UFPA, Brasil. Bolsista – Capes. E-mail: fabriciomoraesufpa@gmail.com

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGSA/Ufpa). E-mail: rodrigopeixoto1810@gmail.com

DOS TRABALHOS COMPLETOS



Eixo I – Territórios ancestrais face aos projetos neocoloniais: defesa e gestão de territórios de povos originários

COMUNIDADES QUILOMBOLAS DA REGIÃO JAMBUAÇU-PA E COMUNIDADE QUILOMBOLA MATA GRANDE NO MUNICÍPIO DE MONTE DO CARMO – TOCANTINS: O QUE HÁ EM COMUM ENTRE ELAS?

*Vinícius Ribeiro Teixeira*¹

*Valéria Batista Ribeiro*²

*Ana Lúcia Pereira*³

INTRODUÇÃO

A escolha do tema - História dos Direitos dos Povos Quilombolas - ocorreu na disciplina de História do Direito, semestre 2020/2. Apesar de saber que o tema era desafiador, não imaginamos que em pleno século XXI, íamos nos deparar com tantos conflitos e ausências de cumprimento de políticas públicas voltadas para os povos quilombolas.

O trabalho aborda a realidade das Comunidades Remanescentes de Quilombos da Região de Jambuaçu, localizada no município de Moju – Pará, e da Comunidade Quilombola Mata Grande, localizada no município de Monte do Carmo – Tocantins e faz uma reflexão sobre quais são os desafios e conquistas dessas comunidades? O que há em comum entre elas?

O olhar durante a pesquisa ocorreu de duas formas: como membro de uma das comunidades, em Moju, Estado do Pará; e como observadora externa, no processo de aproximação com a Comunidade Quilombola Mata Grande, localizada no Estado do Tocantins, município de Monte do Carmo.

As informações a respeito das Comunidades Quilombolas do Estado do Pará foram de fácil acesso, devido um dos autores fazer parte de um dos quilombos da região Jambuaçu. Já as informações a respeito da Comunidade Quilombola Mata Grande em Monte do Carmo/TO, foram colhidas através de contato com a

¹ Acadêmico do 3º Período de Direito da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Palmas. E remanescente quilombola, pertencente à comunidade localizada na Região de Jambuaçu, município de Moju - Pará. Membro do IERÊ – Núcleo de Pesquisa e Extensão “Igualdade Étnico-Racial e Educação”

² Licenciada em História pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional e acadêmica de Direito, pela mesma universidade, Campus Palmas. E residente em Monte do Carmo, cidade onde é localizado a Comunidade Quilombola da Mata Grande. Membro do IERÊ – Núcleo de Pesquisa e Extensão “Igualdade Étnico-Racial e Educação”

³ Orientadora: Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Campus de Araraquara. Docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT). analuciap@mail.uft.edu.br Membro do IERÊ – Núcleo de Pesquisa e Extensão “Igualdade Étnico-Racial e Educação”

presidenta da comunidade, a jovem Marcia Azevedo, via WhatsApp, a qual, no primeiro momento, por meio de áudios, se negou a passar informações a respeito da comunidade para terceiros. Essa negação também, foi perceptível nas tentativas de contato com outros membros, que nos orientavam a procurar a presidenta local. Essa recusa foi justificada pelo fato da comunidade sofrer com a ausência do Estado e de políticas públicas específicas. Sua fala foi carregada de significados e, com prévio consentimento da mesma, estão expostas neste artigo.

QUILOMBOS NO BRASIL

A titulação das terras quilombolas no Brasil ocorre lentamente, e somente as comunidades tituladas exercem os direitos que vigoram na Constituição Brasileira. A primeira comunidade a ser titulada no Brasil, foi a Comunidade Boa Vista em Oriximiná – Pará.

De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares (2021), existem 3467 comunidades remanescentes quilombolas no Brasil. Desse número, apenas 2847 são certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Dessas comunidades certificadas, apenas 161 são tituladas (com escritura passada em cartório e título coletivo de propriedade).

A Constituição de 1988, no Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, procura garantir aos remanescentes quilombolas, o direito à terra: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, define os procedimentos administrativos para a regularização das terras quilombolas, pois, “Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (BRASIL, 2003).

A luta pela defesa dos direitos quilombolas é constante, a exemplo do Quilombo Mata Grande, localizado no Estado do Tocantins, município de Monte do Carmo. Em conversa com a presidenta da comunidade, a jovem Márcia Azevedo,

relatou que sua meta como presidenta, juntamente com os membros da associação, é para que políticas públicas cheguem até eles. Destacou a falta de assistência na esfera municipal, estadual e federal, é muito grande.

Os órgãos responsáveis pela regularização, demarcação e titulação das terras quilombolas são: o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Fundação Cultural Palmares. No Estado do Pará, destacamos também o Instituto de Terras do Pará (INTERPA) e no Estado do Tocantins, o Instituto de Terras do Tocantins (ITERTINS).

Segundo o Decreto de 4.887, de 20 de novembro de 2003, compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, através do INCRA, a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação das terras ocupadas por remanescentes quilombolas. O Artigo 2º, § 1º I, desse decreto diz: “Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto definição da própria comunidade” (BRASIL, 2003).

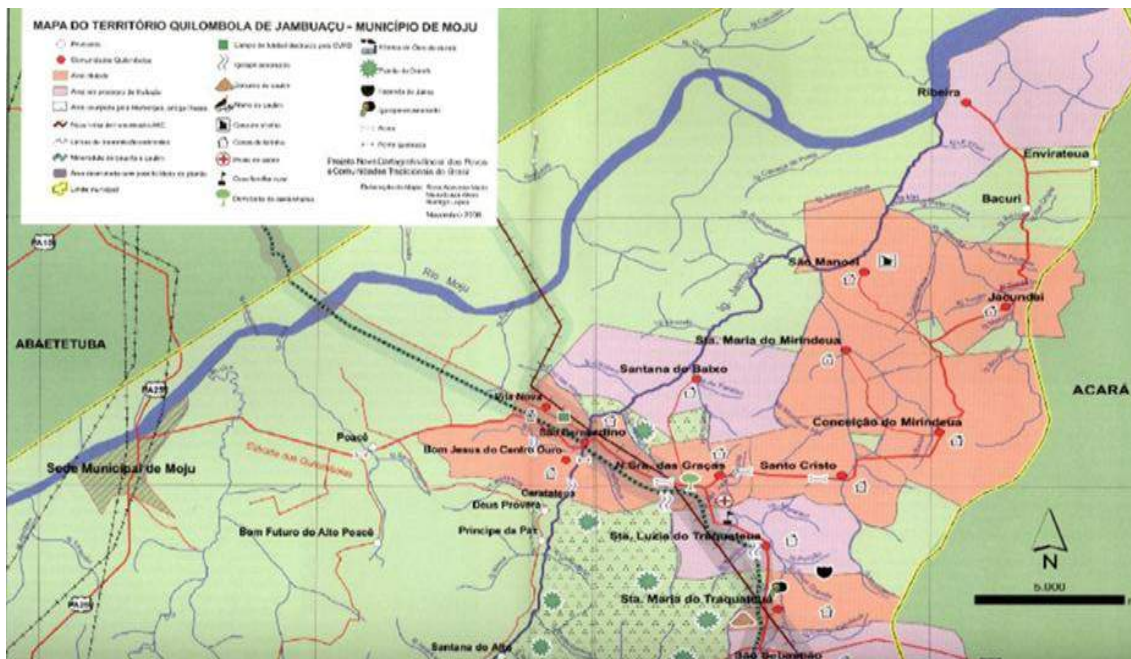
Dos estados brasileiros, o Pará é considerado o Estado com mais titulação de terras, seguido pelo Maranhão e Bahia. Atualmente são 62 comunidades tituladas no Pará. Sendo 27 delas no Município de Moju, localizada no Nordeste paraense, e aproximadamente 125 km da capital Belém. Já na região de Jambuaçu, são 14 comunidades, que recebem esse nome por causa do Rio Jambuaçu, que passa na região.

Diferente do Pará, no Tocantins ainda não há nenhuma comunidade titulada. A realidade dessas comunidades, é que são 45 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas e desse total, 38 são certificadas.

REGIÃO DE JAMBUAÇU – PARÁ

No Estado do Pará, a região de Jambuaçu – município de Moju, possui 21.000 mil hectares de terra e sua principal atividade econômica é a produção da farinha de mandioca. A região possui apenas uma Casa Comunitária de Farinha, que é localizada na Comunidade Santa Luzia. Essa casa de farinha é para uso da comunidade. Mas a maior parte da produção é feita por casa de farinha própria.

Cada família tem a sua própria casa de farinha, que é chamada de Retiro.



Fonte: G1 **Mapa do Território do Jambuáçu** Disponível em:
<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/justica-condena-vale-por-assoreamento-do-rio-jambuacu-no-para.ghtml>

O primeiro passo para a produção da farinha é o plantio da mandioca, depois ela é retirada, levada para o retiro (casa de farinha). Ela é descascada, colocada na água para amolecer; depois é ralada, peneirada e torrada. A partir da produção da farinha, também é possível retirar o tucupi, usado em muitas comidas típicas do Pará.

Dentro das comunidades, são oferecidos serviços de comunicação, abastecimento de água e educação.

O **serviço de comunicação**, é oferecido principalmente através de telefones que contêm antenas rurais. Somente dessa forma os moradores da comunidade têm possibilidade de ter sinais de operadoras de telefonia. E gradativamente está chegando também internet via satélite, que se encontram em algumas casas.

O **serviço de abastecimento de água**, acontece principalmente através de caixas d'água comunitárias na região.

E quanto à **educação** algumas comunidades possuem todos os níveis escolares. Todas possuem o Ensino Fundamental, mas somente algumas possuem o Nível Médio. As comunidades que não tem o Ensino Médio, precisam deslocar seus estudantes para as cidades vizinhas ou para a sede municipal.

As comunidades da região, interagem entre si através de festividades religiosas e esportivas.

CONFLITOS NA REGIÃO DE JAMBUAÇU

A luta pela terra, é constante entre os quilombolas e a região do Jambuaçu, é marcada por vários conflitos.

A principal economia do município é o plantio do dendê, que começou a partir da instalação de uma empresa de agroindústria, chamada REASA, em 1980. Ela tinha como principal atividade o plantio do dendê, fruto do qual é extraído o óleo de palma, que é fonte para produção de diversos produtos a exemplo de cosmético, produto de higiene, limpeza, lubrificantes, biocombustíveis e bioenergia. Essa empresa quando chegou na região, se apropriou de terras de vários trabalhadores rurais, através de ameaças invasões, queima de casas, barracos, destruição de roças. Tudo isso com o objetivo de aumentar a escala de produção, que na época tinha muito mais demanda que atualmente.

A REASA, subtraiu quase a metade do território quilombola na região de Jambuaçu. E isso tudo com o consenso do Estado, do poder judiciário, da polícia. E após o fim das atividades dessa empresa na região, outras empresas herdaram esse negócio. Atualmente na região tem três empresas, que aumentaram mais o seu território, com a plantação de dendê. E em consequência disso, a população quilombola foi obrigada a vender a sua força de trabalho (a sua mão de obra), para essas próprias empresas. Depois foi sendo retirados seus terrenos para plantio, para roçado, e não tiveram outra opção a não ser, trabalhar para as próprias empresas.

Outro conflito muito marcante na região de Jambuaçu, foi a construção de minerodutos, da Vale do Rio Doce, dentro das comunidades, para a transportaçã de caulim, que é um minério para a fabricação de papel, cerâmica, tintas, etc. Foi um processo muito grande de ocupação do território da população de Jambuaçu.

No decorrer dessas instalações, ocorreram vários danos ao meio ambiente, tais como encorreamento de igarapé, desaparecimento de peixe de maior porte, a derrubada de castanheiras, vazamento do caulim, contaminando o solo e a água, fazendo profundas alterações no modo de vida da comunidade.



Fonte: Comissão Pastoral da Terra **Escavação para os Minerodutos**

Para a construção desses minerodutos, foram feitos alguns acordos depois de vários conflitos entre essa empresa e a população. Dentre esses acordos, destacamos a construção da Casa Familiar Rural, que é o local onde acontece uma organização curricular integrada ao Ensino Médio, ou Ensino Médio com qualificação. A definição do currículo escolar ocorre por meio da Pedagogia da Alternância (mescla períodos em regime de internato na escola com outros em casa). Essa opção de escolarização é favorável para os alunos de comunidades rurais, pois possibilita aos jovens a permanência na atividade de forma empreendedora e, não o afasta de sua comunidade. Para a construção desses minerodutos, foi preciso realizar a instalação de torre de transmissão, para poder viabilizar esse projeto.

A manutenção das estradas, era um dos acordos feitos com a empresa e população. E o descumprimento desse acordo da empresa com os moradores da região, fez com que eles derrubassem a torre de transmissão.

Na região há o projeto de construção da FEPASA (Ferrovia Pará Sociedade Anônima), que é uma ferrovia, que vai atravessar também as comunidades. É um dos maiores empreendimentos do Brasil, na região, que vai ligar Marabá a Barcarena, transportando minério.

ORGANIZAÇÕES QUILOMBOLAS NO PARÁ E TOCANTINS:

A CONAQ, é uma das organizações mais importantes das comunidades quilombolas. Ela era da Bahia e se tornou uma organização nacional sem fins lucrativos, e representa a grande maioria das comunidades quilombolas. E é considerada uma organização pioneira.

A ECAM (Equipe de Conservação da Amazônia), destaca-se por ajudar as comunidades da região de Jambuaçu, através do Projeto Quilombo Solidário. E durante a pandemia Covid-19, ajudou muito as comunidades com distribuição de cestas básicas.

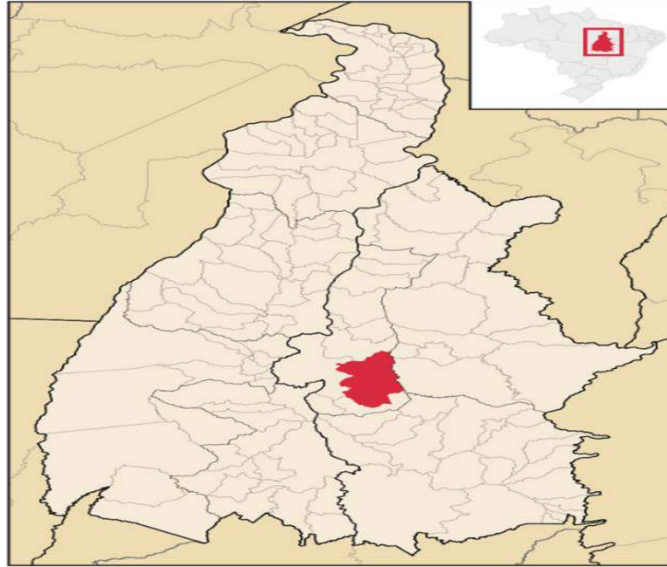
E a nível Estadual, tem a MALUNGU, que é a organização responsável por representar todas as comunidades dos Pará.

No Estado do Tocantins foi criado através da Lei nº. 2.483, de 26 de julho de 2005, o Comitê Estadual Gestor do Programa Brasil Quilombola e Comunidades Tradicionais no Estado do Tocantins ligada à Secretaria de Cidadania e Justiça com o objetivo de buscar políticas públicas voltadas às Comunidades Quilombolas existentes no Estado.

BREVE HISTÓRIA DE MONTE DO CARMO /TO:

A cidade de Monte do Carmo está localizada no interior do Estado do Tocantins, há 89 km da capital Palmas. É uma cidade pequena, localizada no centro do Estado. Possui uma área de 3.601,205 km², e segundo dados do IBGE (2020), a cidade conta com uma população de 8.066 habitantes. Houve um aumento populacional significativo, se comparado ao censo do IBGE em 2010, em que a cidade contava com 6.716 habitantes.

A história de Monte do Carmo começou com a descoberta das minas de ouro na primeira metade do século XVIII, e atraiu vários moradores, vindos inclusive da Coroa Portuguesa, que enviou o Padre Gama para assumir os trabalhos da igreja, e sob o seu domínio, mantinha mais de mil escravos.



Fonte: Wikipedia **Mapa do Estado do Tocantins** Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/monte_do_carmo.

Fundada em 1741, nas confluências do Córrego Água Suja (antes chamado de Córrego Matança) até às margens do Ribeirão Sucuri Agua, pelo bandeirante Manoel de Sousa Ferreira, recebeu o nome de Arraial de Nossa Senhora do Carmo, em 1836. Em 1911, passou a ser chamado de Carmo. Em 1943, Tairuçu. E por fim, em 1953, passou a se chamar Monte do Carmo, e em 23/10/1963, foi emancipada através da Lei Estadual nº 4.708.

O hino de Monte do Carmo expressa um pouco sobre a sua história, sua fé e origem:

Monte do Carmo/ Entre as serras do meu céu azul / A noite entre as estrelas / Cintila ao Cruzeiro do sul (refrão)./ Tem sinfonia na passarada/ Anunciando o Amanhecer/ A brisa que toca suave em seu rosto/ Parece que Deus quer falar com você/ Seu povo humilde em oração/ Canta folia e lamentação/ Exprime tudo numa só canção/ Seguindo a Cristo em procissão/... **Refrão** /Daqui partiu nossas origens / Legadas de índios escravos e senhores / Aqui ficaram nossas raízes/ Guardadas no leito do Amor / Da Mestra Bela não esqueço jamais/ Meu berço de ouro volto a rezar / Junto a Belim diante do Altar/ Senhora do Carmo nos abençoar. **Refrão**. (Letra do Hino de: Nazareth Gomes Alves /Música: Torres)

A economia do município é movida pelo pecuária e agricultura. E nos últimos anos, a população carmelina foi substituindo suas lavouras de arroz e roças de tocos, por arrendamento das terras para grandes plantadores de soja.

A religiosidade é o atrativo turístico da cidade. A fé católica, é expressa através de várias festas religiosas que ocorrem anualmente, como o Dia de Santos Reis, em 06 de janeiro; Dia de São Sebastião, mais conhecido como padroeiro do

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021
vaqueiro, que ocorre em 20 de janeiro; Festejos de Nossa Senhora do Carmo (padroeira da cidade), que ocorre do no mês de julho.

Essas festas tem a participação direta de membros da Comunidade Quilombola Mata Grande, que mantêm tradição muito forte com a fé católica. Mantendo em seus ritos, alguns costumes de religião afro, como nos festejos do mês de julho, mais precisamente na Caçada da Rainha, onde há o uso dos tambores, os congos. E dentro dessa festa, há a sucia, os caretas, e outros ritos que atrai a comunidade carmelitana e pessoas vindas de outras partes do Estado e do Brasil. E mesmo com a pandemia, a fé ainda é uma prática constante entre parte dos moradores de Monte do Carmo.

COMUNIDADE QUILOMBOLA MATA GRANDE

Localizada no município de Monte do Carmo – TO, a origem da Comunidade Quilombola Mata Grande, se deu no Século XIX, com a chegada do bandeirante Manoel de Sousa Ferreira, e a chegada de escravos vindos fugidos da Bahia, que se instalaram na região que hoje é a comunidade.

O Quilombo recebeu esse nome Mata Grande, devido a Associação Vale da Mata de Grande/Taquari, de pequenos agricultores. Após a Fundação Cultural Palmares, reconhecer a comunidade como remanescentes de quilombolas, foi usado o nome da associação.

O reconhecimento como comunidade remanescentes de quilombolas, ocorreu no ano de 2009, através da Fundação Cultural Palmares, através da Portaria nº 43, de 29 de abril de 2009, conforme texto abaixo:

O Presidente da Fundação Cultural Palmares, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo artigo 1º da Lei nº 7.668 de 22 de agosto de 1988, em conformidade com a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, o Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, §§ 1º e 2º do artigo 2º e § 4º do artigo 3º e Portaria Interna n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, resolve: Art. 1º Registrar no Livro de Cadastro Geral nº 11 e Certificar que a Comunidade de Mata Grande, localizada no município de Monte do Carmo/TO. Registrada no Livro de Cadastro Geral nº 011, Registro n. 1.122 fl. 138, conforme as declarações de Auto definição e os processos em tramitação nesta Fundação Cultural Palmares, se Auto define Como Remanescentes De Quilombo (BRASIL, 2009).

Os remanescentes quilombolas pertencentes à comunidade Mata Grande, têm participação ativa nas festas religiosas do município. As celebrações religiosas e as tradições culturais do município são mantidas pelo quilombo. Eles participam dos festejos anuais da cidade. Uma grande parte dos homens do quilombo, são foliões. E essa tradição é passada para os mais novos.

As informações a respeito do Quilombo ficaram um pouco limitada, devido a comunidade estar fechada para passar informações para realização de pesquisas acadêmicas e até mesmo para órgãos do município. O trecho a seguir, e a fala da presidente da comunidade, Márcia Azevedo, extraída de uma conversa de WhatsApp, onde ela expressa a revolta dos moradores da comunidade e a dura realidade que eles vivem. Motivo que se recusam a dar informações a respeito do quilombo:

A gente da associação, não vai dar informações nenhuma em relação a nós. Nós fechamos essa entrada para a comunidade nossa, porque nós somos desassistidos de tudo. Tivemos uma verba, que veio através da Cultura, lutamos pela verba, mas ela foi devolvida para o Estado por falta de um projeto feito pela prefeitura, nos lesionando financeiramente. Estamos tentando outros benefícios, mas que na verdade só existe no “papo a papo”: ah! Quilombolas e indígenas são povos da terra, tem tudo quanto é direito. O governo enche a boca pra falar isso, mas em nós não chega nada. Não chega cesta básica, não chega dinheiro de projetos que são feitos voltados pra gente, porque é uma luta horrível. Não é pessoal com as faculdades, não é pessoal com ninguém! É pessoal com a gente. A gente vai se organizar agora em movimento só nosso, porque na hora que tem uma coisa pra gente arcar aqui, a gente não tem ajuda nem do município, de jeito nenhum. A gente não tem base, nem sede. Que seria a ajuda que a gente deveria ter, mas a gente não tem ajuda de nada. Então, a gente não vê vantagem nenhuma em tá contando nossa história pros outros. Já conversei com os meus mais velhos da associação, e a imagem que a gente tem é a mesma: Revolta! A gente é revoltado, porque nem o município do Carmo não sabe quantos nós somos. Todo mundo fala que nós somos 17 famílias. Gente, a gente é mais de 200 pessoas. Famílias nem se conta! O tanto de família que já gerou dessas 17 que foram reconhecidas pela Palmares. A gente nunca participou de senso, IBGE, ninguém nunca faz senso com a gente. A gente é organizado porque tem a nossa associação. Então, nós somos organizados, então a gente vai fechar, e só vamos passar informações, quando a gente estiver correndo atrás de alguma coisa. Agora pra outros, a gente não vai contar a nossa história mais”. (AZEVEDO)

Além dessas dificuldades que a comunidade vem enfrentando, outro desafio na pandemia, é o fornecimento de doses de vacina de acordo com o número de quilombolas. Na primeira remessa, a presidente informou que somente 50 pessoas do quilombo receberam a dose da vacina. E não veio a segunda dose para esses que foram vacinados. E a luta da associação da comunidade, é conseguir as doses da vacina para todos os membros. A presidente ressaltou ainda que os

quilombolas estão conseguindo vacinar gradativamente de acordo com a idade. Mas o descaso do Estado e município é total. Inclusive o Estado do Tocantins tem sido negligente com todas as comunidades quilombolas do Estado.

Outro desafio enfrentado pela comunidade, foi a luta pelo território, que é essencial para a identidade quilombola. A vinculação das comunidades ao território é fator fundamental, pois além de prover o sustento, a terra é a sua afirmação de sua identidade:

A vinculação das comunidades ao território se caracteriza como fator fundamental, afinal, além de ser condição de sobrevivência física para os grupos, se constitui a terra como instrumento relevante à afirmação da identidade da comunidade, para a manutenção e continuidade de suas tradições. Importante ressaltar que a terra é pensada não como propriedade individual, mas como apropriação comum ao grupo. Nesse sentido, o regime de uso comum permitiu a consolidação do território étnico e representa fator fundamental de identidade cultural e coesão social. Dessa forma, requer a propriedade proteção especial tendo-se em vista o caráter de titulação coletiva. Por todo o exposto salientamos que a proteção e afirmação dos direitos das comunidades remanescentes de quilombos é um processo burocrático e conflituoso. (RIBEIRO NETO, 2016, p. 47)

Quilombolas da Comunidade Mata Grande e fazendeiros “grileiros” disputaram na justiça. Nessa a disputa com os grileiros, a área que pertencente à comunidade diminuiu bastante.

Todos os quilombolas possuem documento referente a terra (o título é individual). Anualmente pagam aforamento (uma espécie de IPTU). E mesmo assim, há membros da comunidade em conflito pela terra. Mesmo a justiça concedendo parecer favorável ao membro do quilombo, fazendeiro tenta intimidar moradores destruindo barracos e ameaçando através de terceiros.

A principal fonte de renda dessa comunidade é plantio e a criação de animais, ou seja, são trabalhadores da terra ou braçais. A relação deles com o território é muito forte. Todos os membros da comunidade pensam em permanecer, e manter a terra e passar para seus filhos, e transmitir suas tradições para as gerações que virão.

[...] o valor da terra para os habitantes das comunidades remanescentes de quilombo é diferente do valor da terra para os demais que exploram a atividade rural. Terra é patrimônio cultural, terra é plantar para sustentar a família, terra é vida, terra é festa, terra é história dos antepassados, é religiosidade. Terra é TUDO (MOURA, 2012, p.21).

Os dois membros mais velhos da comunidade Mata Grande, são o senhor Joaquim Rodrigues Neres (Joaquim de Patu) e o senhor Joaquim Roxo.

A comunidade conta com aproximadamente 350 membros, porém, nem todos moram na zona rural. A maioria mudou para a cidade, e os principais motivos foram: por questão de saúde, estudos ou trabalho. Porém, tanto aqueles que moram na zona rural, como aqueles que residem na cidade, o sentimento de pertencimento à terra é muito forte, e não pensam em abrir mão do lugar. Em trecho da uma fala da presidente ela expressou: “Eu sou resistência!” E essa é a atitude de todos aqueles que tem esse sentimento de pertencimento à terra/ ao lugar.

CONCLUSÃO

Diante dos fatos narrados ao longo deste artigo, conclui-se, tantos as comunidades quilombolas de Jambuaçu, como a comunidade quilombola de Monte do Carmo, e que, mesmo após terem seus direitos garantidos em lei, continuam passando por constantes lutas. Seja para adquirir seus direitos básicos (que até estes lhes são negados), seja na luta para manterem seus territórios.

E percebe-se que Estados, municípios e União, não fazem o mínimo de esforço nem para proteger o território das comunidades quilombolas e muito menos para lhes assegurar direitos básicos

É perceptível que as lutas e conquistas das comunidades ocorrem através do esforço de seus membros e associações. E essa luta continua. Não sabemos até quando as comunidades quilombolas terão de lutar por direitos que já lhes foram legalmente assegurados. QUILOMBO É RESISTÊNCIA!

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASI. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Portaria nº 43, de 29 de abril de 2009**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 maio 2009, seção 1, p. 16. Disponível em: <

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/640576/pg-16-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-05-2009>>. Acesso em: 25. jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil. Tocantins. Monte do Carmo. População 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/monte-do-carmo/panorama>> Acesso em: 04 jul. 2021.

MOURA, Glória. **Quilombos contemporâneos: resistir e vencer**. Brasília: FCP, 2012.

PINHEIRO, Ailk de Souza. **A atuação do sistema de justiça na efetivação do direito fundamental à territorialidade das comunidades quilombolas tocantinenses**. 2020. 149f. Dissertação (Mestrado profissional e interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos, Palmas, 2020. Disponível em:< <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2067>> Acesso em 22.jul.2021.

PREFEITURA DE MONTE DO CARMO (Site oficial). Disponível em: https://www.montedocarmo.to.gov.br/pagina/Hino_do_Municipio? > Acesso em 22 jul. 2021.

RIBEIRO NETO, Olegário B. O território e a identidade quilombola: o caso da comunidade afrodescendente Mata Grande no município de Monte do Carmo – TO. **Revista Produção Acadêmica** – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/Nurba – Vol. 2 N. 2 (Dez, 2016), p. 36-56.

TOCANTINS. **Lei nº 2.483**, de 26 de julho de 2005. Institui o Comitê Gestor do Programa Brasil Quilombola e Comunidades Tradicionais no Estado do Tocantins. **Diário Oficial [do] Estado do Tocantins**. Palmas, TO, Edição nº 1973, de 29 de julho de 2005, Atos do Poder Executivo, p. 2.

DESCOBRINDO SAMBAQUIS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA VALORIZAÇÃO DA PRÉ-HISTÓRIA COLONIAL CAPIXABA

Pedro Carlos de Oliveira Alves¹

Introdução

Os sambaquis são sítios arqueológicos construídos com material conchífero, de complexa estratigrafia, formada por contínuas deposições de conchas e material faunístico como restos de peixes, moluscos, aves e mamíferos, atestando uma gama de atividades sociais diversificadas. O termo sambaqui deve ser utilizado para caracterizar sítios arqueológicos

Localizados às margens de cursos d'água, tais como grandes rios, lagunas e manguezais, constituindo-se plataformas secas que se destacavam em meio a uma paisagem, constituindo-se, cultura material. Ainda sobre o termo sambaqui, em sua etimologia temos uma origem tupi, em que “Tamba” que significa conchas e “ki”, amontoado, numa explícita alusão às características mais marcantes desse tipo de sítio (GASPAR, 2000). São os vestígios de ocupação humana mais importante do litoral brasileiro. Portanto, o objeto dessa pesquisa, é abordar formas pedagógicas de tratar esse tema para o 6º ano do Ensino Fundamental, dentro do currículo de História da perspectiva pedagógica interdisciplinar.

Os sítios arqueológicos em todo o território brasileiro “são de propriedade da União, patrimônio de todos os brasileiros, razão pela qual não são permitidas intervenções físicas, exceto com autorização do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN” (CAMPOS, 2016, p. 11). Contudo, mesmo existindo uma legislação, não foram poucos os sambaquis que sofreram ações predatórias. As autoridades municipais e estaduais pouco têm feito para a preservação dos sambaquis.

O sambaqui Campinas 1, por exemplo, situado no município Presidente Kennedy – Espírito Santo, conforme relato de moradores e a partir da leitura das áreas de dispersão de vestígios, teve cerca de quatro metros de altura, porém encontra-se destruído, pois o proprietário do terreno onde estava situado, em suas intervenções no espaço, destruiu o montículo que restava. Os sambaquis do litoral

¹ Professor efetivo do magistério estadual, mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo e mestrando em História Social das Relações Políticas pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo, orientado pela Prof.Dra. Karulliny Siqueira.

sul do Espírito Santo, merece destaque, ficaram conhecidos quando da elaboração do Diagnóstico Arqueológico Interventivo nas Áreas impactadas pela construção do Mineroduto da Ferrous (CAMPOS, 2016). Porém, dos vários sambaquis identificados por esse diagnóstico, muitos estão quase que devastados. Isso significa perda de importante parte de nossa história Pré-Colonial, uma das chaves de leitura do homem em nosso território. O Sambaqui Campo do Limão, no entorno do distrito de Jaqueira, é outro sítio arqueológico que sofreu com ações predatórias, principalmente com caminhões que retiravam areia no local onde está situado, nos informou moradores locais.

Tendo ciência da importância dos sambaquis como elemento integrante do patrimônio cultural capixaba, e também do Brasil, de que maneira poderemos desenvolver uma prática de Educação Patrimonial, embasada em uma perspectiva dialógica de ensino a partir da compreensão da realidade em seu caráter complexo, considerando o processo de mediação para a construção do conhecimento e, assim, problematizar a presença dos sambaquis junto aos professores da escola no entorno de tais sítios arqueológicos, para que esse conhecimento lhes tenha relevância para valorização e preservação do patrimônio cultural local?

Partindo dessa problemática, o objetivo geral de nossa pesquisa é, por meio do projeto de extensão “Introdução sobre a História Pré-Colonial brasileira” em uma intervenção pedagógica, desenvolver um estudo sobre o sítio arqueológico do tipo sambaqui, destacando sua importância como parte que é do patrimônio cultural capixaba.

Educação Patrimonial como instrumento pedagógico

Ao abordarmos sobre Educação Patrimonial devemos ter a ciência de que se trata de um termo inseparável de outra noção mais abrangente: Patrimônio Cultural. Cabe, porém, apresentarmos alguns conceitos no campo da Educação Patrimonial, com vistas a compreender, em linhas gerais, o que seria esse patrimônio cultural e seu sentido para a sociedade.

Segundo Santos (2007), em suas ações realizadas em sala de aula para a promoção de estratégias de trabalho com Educação Patrimonial, a maior dificuldade dos alunos consiste em compreender, de fato, a noção de patrimônio cultural, os quais sempre o associavam a algo velho, antigo, com necessidade de

preservação. Diz-no o autor que “a noção de patrimônio cultural ainda é desconhecida por uma grande maioria da população [...]” (SANTOS, 2007, p. 148).

O conceito de patrimônio cultural é bastante amplo, indo desde as formas de expressão como danças regionais – bens de natureza imaterial, até chegar àqueles comumente associados à natureza material devido ao seu valor histórico, como sítios históricos, mas também conjuntos urbanos, mas também áreas de valor ecológico e científico. Patrimônio seria tudo que faz menção e referência à identidade e à memória dos diferentes grupos que formaram a sociedade brasileira. Apesar disso, Santos (2007) encontrou muita dificuldade em levar seus alunos a compreenderem a cidade de Brasília como patrimônio nacional.

Podemos recorrer também ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN sobre a compreensão de patrimônio cultural. Por um longo período de tempo, as leis no Brasil que versavam sobre o patrimônio serviam para legitimar os monumentos que eram ligados à elite econômica do país, refletindo o passado como estático. A partir da década de 80, as definições sobre patrimônio cultural ampliaram-se, assumindo um sentido mais abrangente, diverso e plural (APOLINÁRIO, 2012). O fato é que a noção de patrimônio cultural está diretamente relacionada à própria noção de cultura assumida.

Sendo amplo o conceito de cultura, a noção de patrimônio cultural também não pode se restringir somente aos objetos históricos ou artísticos, tampouco à cultura material ou imaterial, ou seja, tudo aquilo que já é consagrado ou está sob proteção governamental. O patrimônio cultural também é um patrimônio vivo, composto de tudo aquilo que está presente nas comunidades e que revelam suas especificidades, como as festividades religiosas, danças, culinária, moradia, música, entre outros (HORTA, GRUMBERG e MONTEIRO, 1996), e como afirma Martins (2010, p.67) “reflete a pluralidade e a diversidade das culturas formadoras da sociedade brasileira e representa marcos da trajetória empreendida pelas populações que por aqui se instalaram e transitaram”.

Isto posto, podemos avançar na discussão acerca da noção de Educação Patrimonial. Não há como trabalhar a Educação Patrimonial sem discutir o próprio patrimônio cultural. Mesmo o termo Educação Patrimonial tendo surgido oficialmente no Brasil na década de 80, qualquer ação pedagógica envolvendo o

patrimônio cultural, mesmo a posteriori desse momento, também é, por assim dizer, Educação Patrimonial.

Em 1996 é lançado o Guia Básico de Educação Patrimonial, cujo conteúdo consistiu no resultado sistematizado das capacitações itinerantes realizadas pelas autoras, contendo fundamentos conceituais e práticos. Esse trabalho se tornou a principal baliza para as ações educativas promovidas pelo IPHAN nos anos subsequentes (IPHAN, 2014). Consta do documento, o conceito de Educação Patrimonial, o que se constitui de

[...] todos os processos educativos formais e não formais que tem como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras de referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (IPHAN, 2014, p.19)

Por ter como objeto de sua prática pedagógica o patrimônio cultural, a Educação Patrimonial configura-se como uma ação educativa que não pode ser dissociada de seu caráter interdisciplinar, pois o patrimônio cultural é plural. Trata-se de um processo contínuo e sistemático, o qual, partindo do contato direto com as manifestações culturais em todas as suas facetas, sentidos e significados, “busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural” (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1996, p. 6).

Esse processo gera a produção de novos conhecimentos em relação ao patrimônio cultural, tendo também como produto um conhecimento crítico sobre a realidade na qual está inserido o indivíduo. Esse conhecimento crítico e apropriação consciente não apenas fortalece a sua identidade para com a sua comunidade ou região, como também sua cidadania, e favorecendo a preservação desses bens. Essa leitura de mundo feita por meio da Educação Patrimonial leva o indivíduo a compreensão de seu universo sociocultural e também do processo histórico-temporal ao qual está inserido (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1996).

Para Florêncio (2012), uma vez que tanto a memória quanto o esquecimento são produtos sociais, a Educação Patrimonial também revela sua dimensão política. Isso se traduz em uma problemática, pois, nem sempre, o

patrimônio cultural nacional que é reconhecido oficialmente pelos órgãos governamentais faz sentido para todas as comunidades de igual modo, ocasionando problemas de identificação. A valorização e a preservação do patrimônio cultural, seja reconhecido ou não, tem na Educação Patrimonial seu principal meio de ação. A Educação Patrimonial vai além da simples difusão ou promoção do patrimônio cultural, trata-se, segundo Florêncio (2012, p.24), “essencialmente, da possibilidade de construções de relações efetivas com as comunidades, verdadeiras detentoras do patrimônio cultural”. A valorização da diversidade cultural para o fortalecimento de identidades é também um produto direto da ação educativa da Educação Patrimonial.

A Educação Patrimonial pode ser compreendida como um processo de mediação, como o quer Florêncio (2012) e IPHAN (2014). Nesse sentido, a educação, presente na expressão Educação Patrimonial, seria aquela que reconhece os significados próprios de cada cultura e seus símbolos, vez que diferentes contextos culturais provocam, e demandam contextos educativos distintos. Reconhecendo a existência e o valor dos saberes locais e sua importância para a construção da memória dos lugares, a Educação Patrimonial como processo de mediação atua no desenvolvimento da aprendizagem, por meio da incorporação da cultura, nas relações com o outro.

E, por fim, em face das múltiplas formas de abordagens da Educação Patrimonial, Florêncio (2012) afirma que para a ação educativa de valorização e a preservação do patrimônio atinjam seus objetivos, configuram-se como caminhos necessários: primeiro, a Educação Patrimonial não deve se utilizar de práticas que enalteçam os objetos, contudo, sem subordiná-los à ressignificação dos bens culturais. Por ser a preservação dos bens culturais uma prática social, a ação pedagógica da Educação Patrimonial deve associar os valores históricos do bem cultural à sua comunidade, considerando o contexto social presente. A identificação e a promoção de “ações que tenham como referência as expressões culturais locais e territoriais, [...] devem contribuir para a construção de mecanismos juntos à sociedade com vistas a uma melhor compreensão das realidades locais” (FLORÊNCIO, 2012, p. 26).

Por fim, mas não menos importante, é a criação de vínculos das políticas públicas de patrimônio cultural às de outras áreas correlatas, como turismo,

educação, cultural, entre outros. Desse modo, amplia-se a possibilidade de otimização de recursos para a preservação e valoração dos bens culturais.

Procedimentos Metodológicos

Nossa investigação assenta suas bases em uma pesquisa qualitativa em educação, configurando-se como uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Trata-se de investigações que surgem a partir do planejamento de uma ação que visa a interferir em determinado meio, a fim de provocar melhorias e avanços nos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa (DAMIANI et al, 2013, p. 58).

A pesquisa do tipo intervenção possui algumas semelhanças com a pesquisa-ação (procedimento metodológico já consagrado no âmbito da educação, entretanto, de aplicação complexa devido ao longo período em campo de que necessita o pesquisador). As características comuns, afirma Damiani (et al, 2013), são: o intuito de produzir mudanças, as tentativas de resolução de um problema, o caráter aplicado e, por fim, a necessidade de diálogo com um referencial teórico.

A pesquisa de natureza qualitativa compreende que o fenômeno educacional a ser pesquisado está inserido em um contexto social e este, por sua vez, é inseparável da realidade histórica que o permeia. A conduta humana não pode ser compreendida isolada de seu contexto. O processo é de suma importância. Buscamos considerar o objeto da pesquisa e seus sujeitos em todas as suas facetas e relações, tal qual defende o paradigma da complexidade.

Na pesquisa em educação não há uma separação total entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, tal como querem os positivistas. Os fatos e os dados, para serem produzidos, necessitam das interrogações feitas pelo pesquisador a partir de toda teoria que embasa sua investigação. Os dados que utilizamos em nossa análise foram produzidos em dois momentos da intervenção pedagógica: o projeto de extensão e a entrevista semiestruturada. Nesse primeiro grupo de dados buscamos verificar se houve avanços na alfabetização científica dos sujeitos da pesquisa, com relação ao conhecimento sobre sambaquis e patrimônio cultural.

O segundo grupo de dados foi produzido por meio de uma entrevista semiestruturada. Não foi nossa intenção criar um roteiro totalmente aberto e livre, o que pode desviar por completo nosso objetivo. Escolhemos a entrevista semiestruturada, pois, apesar da existência de um roteiro básico a ser seguido, não

há uma aplicação rígida do mesmo, havendo espaços para modificações que respeitem as especificidades de cada entrevistado. Ludke e André (1986) afirmam que a interação é uma qualidade muito importante quando se utiliza a entrevista como instrumento para produção de dados.

Para melhor compreensão dos dados coletados, é comum abordá-los a partir de categorias criadas que auxiliam a compreensão dos discursos em todos os seus âmbitos, sempre articulando o dito nas entrevistas com as observações realizadas no processo de pesquisa. Uma vez coletados, é preciso especial atenção com o contexto sócio-histórico no qual foram coletados os dados, pois, são diversas as condições sociais dos sujeitos participantes do projeto.

A pesquisa teve como sujeitos 31 professores do turno matutino da EMEIEF Bery Barreto de Araújo (um dos participantes encontra-se concluindo a graduação, porém é funcionário da escola). A intervenção pedagógica aconteceu entre os dias 19 e 21 de julho de 2017, por motivos particulares, três professores não participaram de todas as atividades realizadas no terceiro dia do projeto de extensão.

Resultados da Formação Continuada “Descobrimdo Sambaquis”

Os dados aqui apresentados foram produzidos na intervenção pedagógica realizada na EMEIEF Bery Barreto por meio de um projeto de extensão escolar realizado na referida instituição nos dias 19, 20 e 21 de julho de 2017. O projeto constituiu-se de um curso sobre introdução à história pré-colonial brasileira, com foco nos sambaquis, desenvolvido e aplicado em momentos específicos durante os três dias mencionados.

No decorrer da formação continuada, após os trâmites burocráticos e apresentações, o ânimo dos professores mudou completamente e a partir do momento em que eles foram se reconhecendo naqueles temas, principalmente sobre a geografia do município, muitas intervenções foram feitas. Cada vez que o assunto ia se aproximando dos sambaquis, os professores iam se mostrando mais curiosos a respeito. Nenhum deles demonstrou conhecer o termo sambaqui e estavam bastante ansiosos para saberem o que seria. Ao tomarem conhecimento por meio das imagens projetadas do que era um sambaqui, muitos demonstraram um pouco de decepção, inclusive tendo murmurado um professor “isso é um

sambaqui?”, pois o sambaqui é um sítio arqueológico diferente do que circula na cultura pop e habita o imaginário popular.

Após tomarem conhecimento sobre os sambaquis e sua história, características e importância, muitas intervenções foram surgindo por parte dos professores. Um professor relatou “que até hoje são retiradas conchas desses locais para fazerem estradas”. Outra professora informou que adjacente ao rio Itabapoana, próximo onde ela mora, já encontrou certa vez alguns esqueletos. Prosseguindo com as intervenções de maiores destaques, uma professora reclamou que a história local é apenas oral, não tendo nada escrito, e creditou a isso o desconhecimento sobre os sambaquis. Vários professores questionaram sobre os motivos que levam o poder público a não agir em defesa desse patrimônio e o que eles poderiam fazer. Por fim, várias memórias e experiências pessoais vieram à tona por meio de curtos relatos. Um dos relatos dignos de nota foi de uma professora, que revelou que quando criança via muitas pessoas virem de longe para comprar as “coisas” que seu pai (pescador) achava no meio das conchas. Lamentou muito sua família não ter conhecimento da importância e valor do sambaqui enquanto sítio e patrimônio. Essas “coisas” que a professora se referiu possivelmente tratavam-se de cultura material pré-colonial. Nesse momento finalizou-se a primeira parte no turno matutino.

No segundo dia do projeto, houve o prosseguimento da formação com o tema educação patrimonial. Nesse dia, também, foi aplicado um questionário junto aos professores. Foram retomados os significados do sambaqui de modo a reafirmar a conclusão apresentada no dia anterior e destacar alguns objetivos nesse segundo momento. Inicialmente, antes de abordar de fato a educação patrimonial, buscamos delinear os conceitos articulados a expressão “patrimônio cultural”, tendo sido problematizado e conceituado cada termo da expressão.

Posteriormente foi realizada uma breve conceituação sobre o termo educação patrimonial. Foi abordado o cuidado acerca da utilização do termo educação patrimonial com foco em uma educação dialógica e problematizadora, a importância do conceito de complexidade para a compreensão do objeto cultural em suas múltiplas facetas e relações e a mediação por intermédio dessa cultura simbólica e sua contribuição para a construção do conhecimento. Por fim, foram apresentadas algumas metodologias pedagógicas para se utilizar a educação

patrimonial, quando exploramos as possibilidades de cada uma. Foi discutido que a educação patrimonial não se restringe apenas ao material e a sua utilização fortalece a memória, a identidade local e seus laços afetivos, como também a cidadania, uma vez que são as pessoas que, por meio de uma ação coletiva, elegem seus símbolos representativos. Em vários momentos trouxemos relatos do dia anterior como forma de materializar o que estava sendo estudado. Alguns professores pediram para fotografar as metodologias de educação patrimonial que foram propostas.

Ao fim desse momento, alguns professores propuseram intervenções. Um professor indagou sobre quanto tempo é necessário para “algo” se tornar um patrimônio e que há uma região próxima, chamada de Guarulhos, a qual possui algumas construções relativamente antigas e se elas poderiam ser consideradas patrimônio. Outro professor deu a idéia de produzir um documentário sobre o Bery Barreto, patrono da escola, e a memória que a comunidade possui sobre ele e suas ações, pois há uma preocupação em preservar essa memória e não deixá-la enfraquecer perante a população local mais jovem, assim como aconteceu com os sambaquis. Dois professores também indagaram sobre a ausência de material educativo para trabalhar educação patrimonial e sambaquis. Também foram abordadas as deficiências encontradas no livro didático, utilizado na rede municipal, sobre o município de Presidente Kennedy. Uma das observações feitas foi que, ao citar o patrimônio histórico e cultural local, discutem sobre a Igreja das Neves e o manguezal, mas são omitidas informações sobre os sambaquis. O segundo dia do período matutino do curso finalizou com esses debates.

Uma situação digna de nota nesse último dia aconteceu no intervalo. Uma professora que havia chegado atrasada nos mostrou uma sacola preta cujo conteúdo era um amontoado de conchas e terra. Ela estava interessada em saber se aquilo seria um sambaqui, pois próximo à casa dela havia muito daquele “material”.

O primeiro grupo de dados analisados foi produzido no desenvolvimento do projeto de extensão “Introdução a História Pré-Colonial Brasileira”. Da perspectiva da Alfabetização Científica, intencionamos verificar se os sujeitos conseguiram alcançar uma compreensão básica dos termos abordados no projeto de extensão, referentes ao conhecimento sobre história pré-colonial, como

também os conceitos científicos fundamentais sobre os sambaquis. Momento importante, pois, vez que os sambaquis fazem parte do dia-a-dia da comunidade, o conhecimento científico básico sobre tais monumentos é imprescindível construir propostas metodológicas de ensino que contenham os problemas, os assuntos e os valores culturais da comunidade com que estamos relacionando torna o ambiente de aprendizagem criativo e construtivo.

A interação social pode ser avaliada pela variedade de formas de comunicação no ambiente de aprendizagem, proporcionando a imersão dos participantes da atividade na temática estudada. É possível colher aspectos da interação entre os participantes por meio de depoimentos, de atitudes, de questionamentos, ou observando as formas de interagir.

No caso desta pesquisa, nem todos os participantes do projeto de extensão tinham experienciado uma formação continuada como a que aqui apresentamos. No decorrer do desenvolvimento do projeto de extensão, os sujeitos demonstraram maior interesse e participação à medida que os temas abordados iam sendo direcionados ao local onde viviam. Despertaram o interesse os aspectos geográficos de Presidente Kennedy no contexto pré-colonial, como também as mudanças climáticas. Havia uma expectativa muito grande por parte de alguns em descobrir o que seriam os tais sambaquis. Enquanto era dito se tratar de um sítio arqueológico que remontava aos primeiros ocupantes daquela região há pelo menos 2 mil anos AP, a curiosidade crescia. Ao ser mostrado a primeira imagem de um sambaqui e sua caracterização para abordar o assunto, o que se pôde perceber foi uma pequena decepção, inclusive um professor disse “Isso é um sambaqui?”. Tal surpresa pode ter sido favorecida pelo baixo conhecimento sobre o que é um sítio arqueológico, permanecendo aquela visão de sítios arqueológicos como encontrados em grutas ou cavernas (relativos ao período pré-colonial).

Superado esse momento, foram surgindo memórias várias sobre os sambaquis. A compreensão de muitos que desde sua infância já haviam estado em contato com o sambaqui, sendo que alguns até conviveram com sítios de tal tipo, passou a dominar que aquele concheiro não era somente um concheiro, um resultado de um processo natural. Era um vestígio da ocupação humana, dos primeiros homens que ali habitaram. E eles estavam em contato direto com esse espaço da memória.

Compreensão do Problema, mostra que havia conhecimento prévio sobre o assunto abordado, existindo, muitas vezes, por parte de alguns, uma relação bastante próxima com um sambaqui que deixou marcas na memória. O relato do professor que se recorda do pai trazendo os objetos achados nos mounds para casa, e o relato da professora que disse ser o pai um caminhoneiro que retirava areia de um sambaqui, servem como indicadores. Ela e o pai não possuíam conhecimento de que aquele local era um patrimônio cultural, um sítio arqueológico. Dúvidas podem surgir do tipo, será que a empresa para o qual ele trabalhava não tinha ciência dos sambaquis? Não teria a falta de conhecimento científico prejudicado essa comunidade em relação ao seu patrimônio? E pior, com eles próprios agindo para a degradação desse bem?

O problema foi comprovado quando demonstraram pesar ao reconhecer que lidaram grande parte da vida até então com um patrimônio cultural de grande valor científico sem compreensão de sua importância, além de terem presenciado inúmeras depredações desse patrimônio. Neste momento emergiu, por parte de algumas pessoas, uma mágoa em nada ter feito para impedir. Um professor até comentou um dos possíveis fins do material retirado daqueles mounds: pavimentar estradas. Obviamente que à época em que ocorreu essa situação essas pessoas não sabiam o que seria realmente aquele concheiro, mas construir estradas não é um sinal de crescimento, do progresso? As justificativas apresentadas por parte daqueles que não conheciam os sambaquis para as ações predatórias foi a falta de conhecimento sobre o problema. Um professor, inclusive, relatou que nunca havia ouvido falar em sambaquis.

Considerações Finais

Em um contexto de globalização, onde uma massificação cultural é propagada, culturas locais precisam resistir para não serem sufocadas. O patrimônio cultural emerge como uma possível forma de resistência, preservação e valorização de uma memória local. O patrimônio cultural é uma escolha, uma eleição e agir na esfera pública é um ato de cidadania. A Educação Patrimonial fortalece a cidadania na medida em que atua sobre o bem cultural com vistas a destacar sua importância e conseqüentemente protegê-lo e valorizá-lo enquanto parte integrante da memória de uma comunidade.

O que verificamos, após a análise dos dados produzidos no projeto de extensão, foi a existência de um laço afetivo em grande parte dos professores para com os sambaquis. Havia um lugar na memória dessas pessoas para os sambaquis, que aflorou por meio de recordações que emergiram no decorrer do projeto de extensão. Após abordar os mesmos dados sob a perspectiva da alfabetização científica, foi possível perceber que o contato com esse bem cultural, desde a mais tenra idade no caso de alguns, quando dissociado de seu conhecimento científico, não foi suficiente para o reconhecimento de seu valor cultural. E o não reconhecimento do valor cultural desse bem possibilitou, entre outros, que ele fosse sistematicamente destruído com o passar dos anos naquela localidade. A expressão “descobrimos sambaquis” que trazemos no título dessa pesquisa faz alusão a esse processo de descobrimento por parte dos professores.

Ao fim dessa pesquisa, confirmamos a relevância do tema, visto que na região estudada, parte da memória local se perde com a destruição dos sambaquis. Nossa intenção não foi produzir uma pesquisa de intervenção arqueológica, mas aproveitar o potencial pedagógico de um sítio arqueológico. Os professores se mostraram inquietos com a falta de conhecimento que seus alunos apresentam sobre os sambaquis, confirmando a necessidade de material pedagógico para essa abordagem, em nosso caso, a sequência didática. Os professores também manifestaram preocupação com ações que envolvam o poder público com intuito de preservação desse bem.

Essa pesquisa não teve intenção de esgotar o assunto e reconhecemos as muitas limitações presentes nessa intervenção. Contudo, nosso objetivo de problematizar a existência dos sambaquis e por meio da Educação Patrimonial fomentar sua valorização e preservação foi alcançado, processo este que necessitará de outras intervenções e apenas iniciado. Futuras pesquisas podem, a partir do que já fora iniciado, proceder sobre o estreitamento dos laços entre outras comunidades e os sambaquis em seu entorno, proceder uma ação política que pressione os órgãos públicos para a demarcação de tais sítios

Referências

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Reflexões sobre a educação patrimonial e experiências de diversidade cultural no ensino de História.** Educação Patrimonial: reflexões e práticas, João Pessoa, n.2, 2012. p.56 – 67. Disponível em:< http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016

CAMPOS, Carlos Roberto Pires. **O sambaqui Campinho** – Presidente Kennedy, ES: um estudo de caso a luz da arqueologia da paisagem. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

DAMIANI, M. F et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos da Educação, Pelotas, nº 45, p. 57-67, 2013

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. **Educação patrimonial:** reflexões e práticas, João Pessoa, n.2, 2012. p.56 – 67. Disponível em:<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 40. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998

GASPAR, M.D. **Sambaqui:** arqueologia do litoral brasileiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelinar; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** 1º Ed. Brasília: Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial:** Histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em < http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf >. Acesso em: 16 abr. 2016.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio,** Belo Horizonte: V.03, n.01. 2001.

SANTOS, Camila Henrique. **Educação Patrimonial:** uma ação institucional e educacional. Patrimônio: práticas e reflexões, Rio de Janeiro: Iphan/Copedoc, 2007. p. 147 - 172.

Eixo II – Reexistências dos territórios sagrados face à colonialidade política, religiosa e científica

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO: POR UMA EDUCAÇÃO BASEADA NAS CULTURAS CIRCULARES E ANCESTRAIS

Deborah Terezinha Conceição¹

Jussara Adriano De Souza²

Vagner Felix da Silva³

INTRODUÇÃO

O estabelecimento de milhares de africanos para o trabalho compulsório no Brasil entre os séculos XVI e XIX, resultou na formação de um complexo cultural que, após adaptar-se as inúmeras condições impostas por uma sociedade colonizadora, homogeneizadora e patriarcal, conseguiu se fixar e reproduzir padrões e práticas baseadas em uma cosmologia vivenciada anteriormente no continente além-mar.

A introdução contínua de africanos de uma mesma procedência étnica no meio urbano foi fator relevante para a viabilização de uma resistência maior ao colonizador e possibilitou a agregação e formação de núcleos ligados à preservação de sua cultura. (BARROS, 2009, p.1)

Novas maneiras de inserção na sociedade, adequação de novas gramáticas, arranjos religiosos e o entrecruzamento do sagrado com o profano são apenas alguns dos exemplos que podemos citar como heranças desse processo de resistência que resultou no resgate da identidade e dignidade roubadas pelo sistema escravista.

Com o intuito de explanar estes saberes, para além da condição teórica e empírica imposta pela academia, é que se apresentam os estudos distribuídos a seguir. Buscou-se demonstrar a verdadeira potência educacional presente nas pedagogias praticadas pelos sujeitos que, através das relações comunitárias ou familiares, formam-se nos terreiros, nas rodas de capoeira, nas rodas de samba,

¹ Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFRRJ e integrante do Pet Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada - UFRRJ, orientador Alexandre Monteiro. E-mail: deboraheducampo@gmail.com

² Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFRRJ e integrante do Pet Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada – UFRRJ, orientador Alexandre Monteiro. E-mail: jussaraadriano322@gmail.com

³ Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFRRJ e integrante do Pet Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada - UFRRJ, orientador Alexandre Monteiro. E-mail: vagfe88@gmail.com

nos cortejos e nas culturas inúmeras de bases circulares que vão envolver práticas distintas da cultura afrodiáspórica no país.

O terreiro, a roda, a esquina, o barracão e todo e qualquer tempo/espaço em que o saber é praticado em forma de ritual está a se configurar como um contexto educativo de formações múltiplas. Contextos firmados por educações próprias, inscritas na cultura e nos modos de sociedades. Educações que apontam para outras formas de aprendizagens articuladas a diferentes possibilidades de circulação das experiências. Esses diferentes modos de educação, gerados nas frestas e nas necessidades de invenção da vida cotidiana, evidenciam a potência dos saberes de mundo que se assentam sob as perspectivas da corporeidade, oralidade, ancestralidade, circularidade e comunitarismo. (SIMAS, 2018, p.46)

Seguindo os apontamentos de Simas (2018), o presente trabalho visa demonstrar as influências religiosas e culturais afro-brasileiras como meios educativos decoloniais, onde os sujeitos que ainda trazem consigo, seja nos corpos ou nas memórias, os traços e saberes dos seus ancestrais possam praticar um ensino real e sutil, onde o conhecimento seja valorizado não pelo acúmulo de informações ditas essenciais, mas por um processo de ensino-aprendizado reconhecido pela subjetividade e pela experiência cotidiana.

Para isso, foram abordados, através de três perspectivas, ações firmadas por discentes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e por integrantes do Grupo PET Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada (UFRRJ) que indicaram em suas trajetórias acadêmicas e de Terreiro, atividades elaboradas entre os anos de 2019 e 2021 como formas possíveis de combate à colonialidade imposta em nossa sociedade.

PET ETNODESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: BREVE HISTÓRICO E ATIVIDADES REALIZADAS

O Grupo PET-Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada: Formação de Professores Quilombolas na UFRRJ foi criado no ano de 2010 a partir do Edital de grupos do Programa de Educação Tutorial, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica.

Desde o início efetivo das suas atividades, após a seleção dos seus primeiros integrantes no início de 2011, o Grupo conhecido também como EtnoPET, por meio do seu caráter interdisciplinar, conta com a participação de discentes alocados em diversos cursos da Universidade, entre eles: Letras, Jornalismo, Arquitetura, Farmácia e Educação do Campo, sendo esse último o que

vincula-se a maioria dos integrantes. Por se tratar de um grupo voltado para atividades com estudantes que possuem sua origem nas Comunidades e Povos Tradicionais, especialmente: quilombolas, indígenas, caiçaras, ribeirinhos e povos de terreiros, o PET possibilita aos seus membros a oportunidade de falarem e pesquisarem sobre a sua própria realidade dentro de um ambiente acadêmico.

Após os primeiros anos de sua existência, o EtnoPET buscou trabalhar essencialmente com estudantes quilombolas, principalmente, pertencentes às comunidades da Costa Verde do Rio de Janeiro, como o Quilombo de Santa Rita do Bracuí. A partir de seu terceiro ano, o grupo ampliou sua atuação para comunidades e povos tradicionais, caiçaras, indígenas e de terreiros, visto que havia a necessidade de ampliar o número de alunos(as) com perfil relacionado à temática de trabalho do EtnoPET.

Dentre as principais atividades já realizadas pelo Grupo e seguindo as demandas alinhadas ao ensino, pesquisa e extensão, é possível citar: a “Jornada do EtnoPET”, que teve suas edições I e II entre os anos 2018 e 2019; Vivências e visitas aos Quilombos do Bracuí localizado em Angra dos Reis – RJ, Quilombo do Campinho em Paraty - RJ e Cafundá Astrogilda estabelecido em Vargem Grande – RJ; Participação nas Feiras Literárias da Comunidade Caiçara de Tarituba em Paraty – RJ; Integração com o movimento de turismo de base comunitária, juntamente a Comunidade Caiçara de São Gonçalo, em Paraty – RJ; Parceria com projetos de extensão com a Casa Ilê Axé Opô Afonjá, em São João de Meriti – RJ; Oficina de Tambores; Oficina de Geotinta; Oficina de Jongo; Oficina de bioconstrução; Lançamento do Livro Ogbà Mímo – O Livro das Folhas Sagradas; Participação de eventos acadêmicos dedicados ao público petiano como os IntraPETs; os encontros regionais, SudestePETs e os encontros nacionais, ENAPETs; Publicações de artigos, capítulos de livros e capítulos de revistas.

Nesse sentido, o EtnoPET desenvolveu e continuar a desenvolver, ao longo dos anos, um trabalho de valor inestimável, ao contribuir para o protagonismo de uma educação decolonial própria dos povos e comunidades tradicionais, através das suas subjetividades e das especificidades dos seus territórios frente a todas as demandas, silenciamento e enfrentamento da comunidade acadêmica normativa, conforme é possível apreciar nos relatos das experiências, a seguir.

OGBÀ MÍMO – LIVRO DAS FOLHAS SAGRADAS

No Brasil, a utilização de plantas voltadas para o uso medicinal e ritual nasceu sobre a grande influência dos povos indígenas e de povos africanos que chegaram, em sua maioria, a partir do século XVI, às costas brasileiras através do tráfico Atlântico. Baseado nesta crença e no entendimento que nas religiões de matriz africana as plantas também são utilizadas de forma rotineira e expressiva, visto sua importância e essência, atendendo a pré-requisitos do Eixo Religiosidade do PET Etnodesenvolvimento, no ano de 2019, foi lançado o livro paradigmático “Ogbà Mímo – Livro das Folhas Sagradas”.

Através de inúmeras entrevistas, estudos baseados em referências bibliográficas condizentes ao tema proposto e incansáveis pesquisas de campo realizadas por uma equipe interdisciplinar de discentes da UFRRJ, foi possível, ao final do trabalho, elencar 73 espécies vegetais contidas em cinco Jardins presentes na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, entre eles estão: o Jardim Botânico da Universidade (IB), o Jardim do Instituto de Agronomia (IA), o Jardim do Instituto de Biologia (IB), o Jardim do Pavilhão Central (P1) e o Jardim presente no Alojamento Masculino (M4).

Através do reconhecimento das espécies vegetais foram apresentados no livro seus vínculos medicinal, alimentício, científico e religioso. Demonstrando, deste modo, como as folhas sagradas, mesmo quando encontradas em jardins e parques urbanos podem nos proporcionar saúde, cura, equilíbrio espiritual e troca de saberes tradicionais e ancestrais. Reforçando, assim, um importante ditado nagô, comumente pronunciado entre as comunidades terreiro do país: *Kosi we kosi Orixá* (Sem folhas não há Orixá).

O livro, que contém a identificação, mapeamento, usos e registro fotográfico das espécies vegetais, ainda possui capítulos que descrevem o processo histórico da formação dos candomblés, a influência do conhecimento ancestral de povos africanos escravizados, a cultura afro-brasileira e a importância do papel dos Orixás no resgate da identidade e do território perdido.

Por fim, Ogbà Mímo ainda se apresenta como subsídio para uma amplificação dos espaços e saberes educativos, possibilitando, deste modo, a prática da lei 10.639/2003 nas salas de aula e, acima de tudo, expõe a potência transgressiva dessas práticas que se assentam sobre outras bases de

conhecimentos de mundo e nos formam a partir de novas perspectivas decoloniais baseada no equilíbrio da relação sagrada entre homem-natureza.

PESQUISA E EXTENÇÃO NO ILÊ AXÉ OPÔ AFONJÁ

As Comunidades Tradicionais de Terreiro são espaços-tempos que assumem compromissos com a reestruturação da vida e da subjetividade coletiva, com a afirmação das identidades e preservação das memórias, tradições e saberes ancestrais trazidos pelos negros-africanos que chegaram ao Brasil na condição de escravizados.

Os Terreiros estabelecem-se como entre-lugares liturgicamente organizados onde podemos encontrar uma vasta parcela da herança africana e afro-brasileira em nossa sociedade (SODRÉ, 1988). Dessa maneira, esses locais são responsáveis pelos processos educativos no campo social-político, pela criação de outras pedagogias que fortalecem a luta decolonial, pois recriaram possibilidades de (re)existência frente ao pensamento cartesiano euro-cristão que organiza nossa sociedade.

Ao realizarmos diálogo entre a academia e as comunidades-terreiros, estamos rompendo com a lógica excludente de que apenas o conhecimento produzido dentro dos muros da Universidade é válido e deve ser notável. Quando o Grupo EtnoPET fortalece os vínculos com esses espaços, por meio da Extensão Universitária, assume o compromisso pedagógico, social, epistemológico e ético que caracteriza a formação do Programa de Educação Tutorial (MOB-PET, 2006).

Através do projeto “Cuidando das Folhas Sagradas” o Grupo EtnoPet iniciou sua parceria com o Ilê Axé Opô Afonjá. Situado no bairro Coelho da Rocha, no município de São João de Meriti na Baixada Fluminense, esse Terreiro foi a primeira casa de candomblé do Rio de Janeiro, fundado em 1886 por mãe Aninha de Afonjá, inicialmente na Pedra do Sal, na Zona Portuária do RJ, sendo transferido em 1940 para o endereço atual. Em 2016, o espaço de convivência e de realização das cerimônias públicas, a árvore sagrada (Iroko), o bambuzal e os bens móveis do espaço foram tombados pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC).

O projeto de extensão entre o PET e o Ilê surgiu como forma de encontrar caminhos para solucionar uma dificuldade que o espaço vem enfrentando. Nas dependências do Terreiro há uma árvore sagrada para culto religioso e de extrema importância para vida social dos adeptos. Trata-se de uma espécie conhecida

popularmente como Figueira Branca ou Gameleira Branca, pertencente ao gênero *Ficus* e precisa ser retirada do local, pois seu crescimento, demasiadamente rápido, afetou severamente as dependências do Terreiro e das residências próximas, o que tem gerado transtornos na utilização desses locais.

Dentro do espaço litúrgico, essa espécie é conhecida como “Iroko”. Segundo a religiosidade nagô-iorubá, Iroko não é apenas uma árvore que representa um Orixá, um ancestral, mas a própria ancestralidade que se fez árvore. Um pedaço do Òrun que fincou suas raízes no Àiyé para que não esqueçamos de onde viemos e para onde retornaremos. Para além da representatividade e importância religiosa, Iroko é símbolo de resistência e memória viva, que norteia a vida coletiva do Ilê Axé Opô Afonjá e um signo que possui caráter e referências epistemológicas, por esses motivos sua retirada não é tarefa das mais simples.

O EtnoPet, a Comunidade do Opô Afonjá e os órgãos públicos têm analisado caminhos e alternativas que deem conta da resolução dessa demanda, sempre averiguando os impactos que essa ação desencadeará no campo religioso e logístico, com a intenção de trazer resultados efetivos para todos os envolvidos.

A participação do EtnoPET nesse projeto resultou em um documentário financiado por meio de um edital lançado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O filme “Iroko – A Árvore Sagrada” foi realizado através de entrevistas e narrativas com os envolvidos e contou com a participação do Núcleo de Estudos e Extensão Grafias e Heranças Africanas (NEGHA/URFJ) em sua idealização e realização.

A partir dos estudos e das ações deferidas através da proximidade entre academia (representada aqui pelo EtnoPET) e o Terreiro, em 2020, realizou-se um projeto de entrevistas com lideranças de algumas Comunidades Tradicionais de Terreiro. Inicialmente o objetivo era investigar os impactos da pandemia, provocada pelo novo coronavírus, nesses espaços a partir dos Decretos 46.9739 e 46.98410 do Estado do Rio de Janeiro que tornou obrigatório o fechamento de locais que contavam com grande número de pessoas e colocou a região em estado de calamidade pública.

Com o decorrer das entrevistas, realizadas por formulários *on-line* e mensagens de texto e voz, 15 líderes, entre Babalorixás e Ialorixás, que tem seus Terreiros na Baixada Fluminense (nas cidades de Duque de Caxias, Belford Roxo e

Nova Iguaçu) aceitaram, de forma generosa, participar dessa ação que culminou em um artigo científico publicado pela Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial – Três Lagoas/MS. A publicação em questão revelou aquilo que o programa de Extensão com o Ilê Axé Opô Afonjá já havia nos demonstrado: a importância desses locais, não apenas como referências religiosas, mas como centro de debates importantes para a formação política e social das pessoas que frequentam e das comunidades em que estão instalados, além do papel filantrópico em alguns casos. Dessa maneira, tivemos a compreensão da dimensão social que as Comunidades Tradicionais de Terreiro ocupam na nossa sociedade.

COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SANTA RITA DO BRACUÍ

A Comunidade de Remanescentes de Quilombolas de Santa Rita do Bracuí, fica situada na região sul-fluminense, no município de Angra dos Reis, foi certificada pela Fundação Cultural Palmares em 1999. Originou-se da doação de terras do fazendeiro José de Souza Breves, para seus escravizados deixando cerca de 260 alqueires de terras em 1877.

Entre os moradores fala-se muito da relação de bondade do fazendeiro com seus escravizados com esse ato inesperado, porém seria apenas fruto de uma estratégia traçada para manter suas terras ainda em seu poder. Há relatos pertinentes na comunidade que mesmo após a abolição o fazendeiro manteve o tráfico de negros-africanos, e quando descoberto mandou afundar seu navio tumbeiro antes de chegar ao continente localizado em uma das praias que pertenciam a comunidade.

Mesmo após a abolição os descendentes de africanos escravizados continuaram resistindo e mantendo-se firmes na comunidade. Mantiveram a tradição cultural e ancestral de plantio da terra, para que seus próximos descendentes continuassem seguindo seus ensinamentos. Nos anos de 1970 e seguintes, não existia na forma usual o termo quilombo, ou comunidade quilombola, a identificação era de uma comunidade rural com trabalhadores rurais negros.

Por isso, quando chegaram os primeiros grileiros, o Estado, com a construção da Rio-Santos, e os empresários do turismo; quem organizou os trabalhadores do Bracuí foi a CPT (Comissão Pastoral da Terra). Uma grande parte do território que não se encontra mais no recorte atual da comunidade, se tornou

urbano. Em função da construção da Rio-Santos, a comunidade foi partida ao meio e esse processo histórico dos anos de 1970/80 tornou-se um divisor de águas para a dinâmica comunitária.

AIE ELETULOJU

A partir da preocupação em manter vivos os saberes dos ancestrais africanos e afro-brasileiros, um novo espaço de memória e tradição foi fundado dentro da Comunidade Quilombola do Bracuí, o Àiyé Eletuloju, que significa “Terra Fértil”. Nesse projeto, onde o sagrado e a agroecologia vão trabalhar quase que em conjunto, as vivências místicas ancestrais, a valorização da formação social e os cuidados com a natureza são de extrema importância, e trazem também em sua mística as reflexões através das histórias dos Orixás como forma de recriar espaços de diálogos e práticas para outras formas de aprendizagem.

A concepção desse espaço/projeto/vivência, nasce da luta territorial na Comunidade e é idealizada/realizada por jovens lideranças quilombolas do local, formados no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ, vinculados e articulados a diferentes movimentos sociais negros e de campesinato e integrantes ativos e egressos do EtnoPET. O processo agroecológico e espiritual foi registrado por RAMOS (2018).

O espaço também abrigará uma casa de farinha, casa de sementes, casa de ferramentas, galinheiro, dentre outras construções para criações locais. Desde o ano de 2015, vem acontecendo atividades para consolidação e estruturação desse povo de luta para a comunidade. No período de pandemia foram desenvolvidos pequenos mutirões e *lives* com temas que envolveram: sexualidade, defesa dos territórios e religiosidades, e também pequenas formações continuadas com professores, da rede de Educação de Angra dos Reis.

Por anos, a Comunidade Quilombola foi vista como muito católica, trazendo um apagamento de outras culturas e religiões que tanto nos influenciaram na dança, na fala, no toque do tambor. A presença dos adeptos ao Candomblé, uma religião que tem sua raiz africana, mas desenvolvida aqui no Brasil ainda é pequena na comunidade, porém o número de pessoas que procuram se aproximar e conhecer melhor vem crescendo depois da consolidação do projeto. Dessa forma, podemos perceber que esse novo polo de tradição dentro da Comunidade, configura-se como um espaço de resgate da ancestralidade e não

apenas de trabalho com sistema agroecológico. Assim, ele surge como uma forma de produzir formação e estratégias coletivas de enfrentamento no local ao sistema colonial ainda tão entranhado em nossa sociedade e possibilitar visibilidade da história de formação e resistência até os dias atuais para aqueles que chegam à comunidade.

Os debates que se desenvolvem passam pela questão racial, a promoção de uma consciência coletiva da luta de classe para o combate aos diferentes modos de opressão que incidem sobre o território, para o enfrentamento ao racismo estrutural e religioso.

A proposta para o ano de 2021, seria fazer a inauguração do espaço em dois momentos: em julho a inauguração do espaço do Aiê Eletuloju e em novembro o do espaço religioso, mas devido ao contexto atual que vivemos, ainda tudo muito incerto, visto que a falta de recursos e divulgação de projetos nesses período de pandemia foram bem escassas, estes prazos forma brevemente adiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exposto o contexto histórico, a influência inegável do complexo cultural afrodiaspórico e os exemplos de pedagogias decoloniais atreladas a exposição de materiais pedagógicos, é possível apontar que, a presença do território, a busca do equilíbrio do ser humano com a natureza e os saberes circulares praticados nos terreiros, ao serem trabalhados de forma correta em sala de aula, vão contribuir de forma a valorizar a cultura popular, o território e a identidade do educando/a.

Porém, para que esta pedagogia realmente reflita algo de positivo na vida do/a educando/a, é preciso que o educador/a, junto ao educando/a, criem formas para contornar o conformismo da história vigente. Isto é, será preciso que estes sujeitos reconheçam e ressignifiquem as práticas pedagógicas coloniais ainda vigentes nas salas de aula de todo território nacional.

Os projetos e ações apresentadas nesse trabalho visam apontar caminhos para essa ressignificação, que se dará não por meio do silenciamento do ensino-aprendizagem de herança branco-europeia e judaico-cristão, mas sim por meio dos saberes contidos nesses outros espaços, que propõe uma reavaliação e reconstrução dos processos educativos, afim de potencializá-los. Dessa maneira, haverá possibilidade para outras narrativas e outras visões.

Por fim, o que este trabalho pretendeu foi afirmar como a ancestralidade está presente em nossas vidas e como é possível e necessário educar a partir das experiências concretas vividas pelos sujeitos e suas culturas, desconstruindo assim a ideia de que há apenas uma possibilidade de ensinar-aprender, que por vezes não considera as múltiplas identidades dos educadores/as e educandos/as.

Referências

BARROS, José Flávio Pessoa de. **O banquete do rei... Olubajé: uma introdução à música sacra afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior (2006). **Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial (PET)**. 2006. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/pet. Acesso em 10 julho 2021.

RAMOS, Emerson Luis. **Aiê Eletuloju: A porta para o sagrado na Comunidade Quilombola de Santa Rita do Bracuí**. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Educação do Campo UFRRJ, Seropédica/RJ, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade, a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

**SISTEMA DE PODER NO CANDOMBLÉ:
COM O SINCRETISMO DA RELIGIOSIDADE AMAZÔNICA**

SANTOS, Denilson Marques dos.¹

SANTOS, Denise Marques dos.²

COSTA, Maria Cecilia Fagundes da.³

1. LINHAS INTRODUTÓRIAS

Vindos da África, chegaram os negros na segunda metade do século XIX ao Brasil reunindo diferentes etnias e credos religiosos por meio do tráfico fluente e com eles chegou também uma das religiões afro-brasileiras, mais conhecida como Candomblé que se origina do termo “*Kandombile*” que significa culto e oração, bem diferente da imagem errônea que as pessoas têm nos dias de hoje.

Este modelo de religião encontrou no Brasil a facilidade em disseminar seu processo religioso, trazendo na essência sua história, costumes e cultura material trazidos da África com a finalidade de realizar uma aliança com o Sagrado em terras brasileiras. Dentro do Candomblé as atividades são parcialmente equilibradas entre homens e mulheres, onde os conhecimentos foram transmitidos oralmente e acompanhados na prática com seus rituais. Como pesquisadores, observamos que há uma carência de materiais que auxiliem o entendimento desta religião trazida da África através dos navios negreiros (tunbeiros) na época de sua colonização. Oliveira (2003) declara que: A instituição do candomblé, centenária e fortalecida, polariza não apenas a vida religiosa, mas também a vida social, a hierárquica, a ética, a moral, tradicional verbal e não-verbal, o lúdico e tudo, enfim, que o espaço da defesa conseguiu manter e preservar da cultura africana através do sincretismo religioso no Brasil.

¹ MBA em Gestão Educacional e Docência do Ensino Básico e Superior (concluída), Instituto Carreira; Pedagogo, Universidade Estácio de Sá (UNESA); Secretaria Executiva de Educação (Seduc-PA) - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Filosofia; Grupo de Pesquisa Filosofia Prática (Política, Ética e Direito) / UFPA/IFCH-FAFil. E-mail: dede_cecilia@yahoo.com.br

² MBA em Gestão e Recursos Humanos (concluída), Instituto Carreira; Direito (em curso / 2020- 2025) Faculdade Cosmopolita - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Filosofia Prática (Política, Ética e Direito) / UFPA/IFCH-FAFil (ouvinte). E-mail: dede_lana@hotmail.com

³ Especialização em Políticas e Direitos da Criança, Adolescente e Juventude (concluída / 2020- 2021), Grupo Educacional YADAIM OVDOT - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Serviço Social; Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Direitos Humanos. E-mail: cecilia8775@yahoo.com.br

Neste trabalho pretendemos dar arcabouço teórico para que outros profissionais interessados no tema possam conhecer um pouco mais sobre o Candomblé e entender como os cultos africanos tomaram na América uma feição de acordo com a composição étnica das populações negras e com o valor cultural dos escravos reunidos em cada região onde poderão se disseminar em terras brasileiras.

2. INICIAÇÃO: UMA PASSAGEM ÉTICA E MORAL

Para a sustentação social e religiosa do candomblé, independentemente do modelo da nação, torna-se imprescindível um renovado fluxo de noviços, geralmente jovens, que estarão doando parcelas das suas vidas e força de trabalho para garantir a continuidade do axé, ou seja, do conjunto de providências que fazem parte da vida religiosa e do terreiro.

O compromisso estabelecido na iniciação é irreparável. Uma vez passando pelos ritos iniciativos, jamais poderá voltar. Essa entrada é o início de tantos compromissos, o noviço geralmente é alertado para seus futuros encargos, de modo que, conscientemente, se faça a passagem da vida não religiosa para o âmbito do axé. (LODY, 1987, p. 27).

Em alguns casos, a iniciação pode dever-se a necessidades sociais, a cura de doenças ou mesmo ao desejo de acesso aos segredos mantenedores da religião. Ser noviço é um estágio duro e, diria até, cruel. São muitas as provas por qual o iniciado deve passar, exigindo uma quase vocação para a vida religiosa.

As condições em que se processam as passagens irão variar de acordo com os modelos das nações de candomblé. Certos terreiros suavizam os preceitos, enquanto outros obrigam o noviço a passar por situações inimagináveis. Sem dúvida, está na iniciação o elemento de coesão do grupo, pois todos os que se submeteram aos rituais sabem o quanto é necessário de vontade e de crença para conseguir penetrar na nova vida, a vida do axé.

Tudo é novo, do nome do noviço aos novos hábitos e predileções. Isto é refletido e mantido na sua vida cotidiana, na sua casa, no seu trabalho, nos momentos de lazer.

2.1 Iniciação: Um caminho sem volta

Conhecidos os deuses tutelares revelados pelo estado de santo e confirmado pelo jogo de búzios, e já de posse das contas lavadas, a “*abiã*” se submete ao segundo momento da sua entrada no axé. Este momento consiste no oferecimento de comida a sua cabeça, em cerimônia chamada “*bori*”. Tudo é

preparado rigorosamente dentro do cardápio do orixá, estando presentes alimentos cozidos, fritos e crus. Tudo tangerá a cabeça da abiã, e o sangue de alguns animais imolados, ai derramado, inicia a definitiva aliança de sujeições, compromissos e comportamentos ditados pelos princípios da nação de candomblé.

Tudo acontece com a iniciada em estado de santo, sendo que, na realidade, quem recebe todos os oferecimentos não é a pessoa, mas o orixá. A iniciação começada segue-se uma rotina que somente acrescentará ao noviço elementos que culminarão com a cerimônia chamada Saída de Iaô, Dia do “*Oruncó*” (nome do Santo).

O dia da noviça começa de madrugada, com os banhos do abo. Ela recebe alimentação especial e, no período da tarde, passa por um aprendizado de danças e posturas rituais que deverá cumprir. Um desses rituais é incluir o “*adoxu*” sobre sua cabeça. “O “*adoxu*” é posto no topo da cabeça, sendo ainda acrescido de uma pena de galinha d’angola. Ele sacraliza a cabeça, anunciando que aquela cabeça é então intocável. O orixá já está morando nela”. (LODY, 1987, p. 30).

O Orixá recém-feito demonstra suas qualidades, dançando suas músicas especiais. Em seguida é recolhido para passar os dias complementares da feitura em retiro espiritual.



Fig 01: O Ritual “*Adoxu*”

Fonte: LODY, Raul. Candomblé: Religião e Resistência Cultural, 1987.

3. **DISTRIBUIÇÃO E CONTROLE DO PODER SÓCIO-RELIGIOSO**

O Candomblé, enquanto elaborado sistema de poder, assume um valor articulador com a sociedade complexa, e, ao mesmo tempo, suas hierarquias só serão realmente fortalecidas se o controle for eficaz no âmbito econômico, tornando-se uma religião cara.

Compreende todo um conjunto de festas que se estendam por vários dias de comemorações públicas, distribuindo-se entre os presentes, ao concluir-se o toque, muita comida, procedente dos animais sacrificados nos rituais privados. As roupas são quase sempre novas, exigindo muitos

materiais complementares em metais, palha-da-costa, búzios, e contas, entre outros. (LIMA, 1999, p. 17)

Os “ogãs” que executam a música instrumental recebem sempre algum dinheiro; há ainda outros gastos com manutenção dos prédios, incluindo pintura, reparos na arquitetura e consumo de luz elétrica, com flores e mesmo a contratação de um fotógrafo para registrar as “nuanças do ritual”.

As Mulheres tradicionalmente conseguem dinheiro com a venda de alimentos nas bancas ou quitandas de rua, oferecendo, nos seus tabuleiros, quitutes básicos à base de azeite-de-dendê, tais como o acarajé e o abará, além de doces feitos de milho, como o lelê. Ainda incidem, em grande número, as costureiras, bordadeiras e empregadas domésticas.

Os homens ou são artesãos diversos, como pedreiros e marceneiros, ou são barbeiros e vendedores em feiras e mercados, ou ainda ocupam categorias diferenciadas, como estivadores do cais do porto. Esta última profissão, permitia o acesso dos produtos vindo da África com um preço mais em conta para os terreiros.

3.1 Papéis feminino e masculino no ritual religioso

Por ser o candomblé um elaborado conjunto de serviços que vão da construção artesanal de objetos ritual-religiosos até a execução de música instrumental com o trio de atabaques, agogôs e cabaças ou afoxés, necessita de rígida divisão de tarefas, que cumpridas no cotidiano dos terreiros ou nos momentos de maior concentração.

Transgredir as determinações que impõem os limites de ser homem e de ser mulher nos postos de mando e hierarquia de cargos é romper a unidade religiosa com consequências inclusive sobre o axé, ponto intocável e fonte geradora de toda engrenagem da temporalidade e das intervenções dos deuses no poder dos homens (PARES, p. 37, 2006).

Não há, em princípio, uma dominação masculina ou feminina evidente. Os trabalhos são parcialmente equilibrados nas tarefas prescritas para homens e mulheres. Embora o candomblé reproduza situações machistas, estas são atenuadas pela existência de cargos em que as mulheres são insubstituíveis.

Cada tarefa no candomblé, independentemente da nação é alvo de um aprendizado sistemático, orientado por pessoas mais velhas, experientes e altamente conhecedoras do ritual. Assim, a iniciação religiosa integra-se ao

aprendizado especializando-se para cada função que o noviço receberá após a passagem da vida comum para o axé, visto aí novamente como o elo insubstituível dos deuses com os homens em tudo aquilo que ele ocupa faz ou conhece dentro e fora do terreiro.

Educação

O que norteia a educação no candomblé é o princípio da hierarquia e da disciplina. O que é a hierarquia senão o respeito aos mais velhos? É infelizmente, um princípio que está se perdendo, nos dias de hoje na educação dos filhos.

O candomblé com o que ele chama de hierarquia, de educação, de princípio, da convicção de que a sabedoria está no mais velho e de que, conseqüentemente, a ele se deve dedicar todo o respeito, vem na contramão da moda de “culto aos jovens”, que aí está a proclamar que “o jovem é que tem a vez, o velho não está com nada”. O que resultou disso foi uma inversão de valores. O candomblé trata diretamente da educação. Zela por educar o lado espiritual, ensinar o cuidado com o corpo e com o espírito, ensinar o respeito aos mais velhos.



Fig 02: Educando os mais novos.

Fonte: OLIVEIRA, Rafael S. Candomblé: Diálogos fraternos contra a intolerância religiosa, 2003 (Elaborado pelos autores).

Preocupa-se também com os filhos: a educação, em um sentido mais amplo, é o alargamento dos horizontes das informações transmitidas aos filhos, aos irmãos, para trabalhar a conquista de direitos na sociedade.

“A educação, em se tratando do candomblé, é uma disciplina, uma doutrina a partir do momento em que entra no axé para se aprofundar nos princípios, quando então o jovem recebe a educação, aprende a rezar, a tomar benção aos mais velhos, a respeitar o próximo não só ali no axé, como em qualquer lugar” (OLIVEIRA. 2003. p.48)

A educação é o princípio, o respeito ao próximo em toda a circunstância. A expressão de educação está no respeito à individualidade do outro, na conciliação

entre o livre-arbitrário e a convivência dos diferentes sem que um pretenda tomar o espaço do outro.

4. **APODERAMENTO DAS FORÇAS DA NATUREZA**

A transmissão dos conhecimentos é oral e acompanhada da prática, vivenciando-se todas as etapas de cada atividade. Cozinhar, por exemplo, é tarefa feminina, e o candomblé, sem seus alimentos, não pode funcionar.

Assim o axé é revigorado, e todos os homens e mulheres que o compartilham também estão nutridos, mas em outra dimensão.

É tarefa exclusiva dos homens a música instrumental, sendo que o vocal poderá ser dividido com as mulheres, no entanto isso pode variar de nação para nação. Como o candomblé foi trazido da África por negros, estes negros vieram de países diferentes trazendo apenas suas culturas e tradições.

Uma nação de candomblé identifica-se pela maneira como realiza seus rituais, pela língua do ritual, pelo conjunto de mitos nos quais baseia seus ritos, pela maneira como toca seus tambores. Por exemplo, O candomblé que se autodenomina de “Nação Ketu”, é o candomblé descendente dos cultos religiosos da região Sudanesas, de cultura yorubana. Neste culto, os Deuses são chamados de Orixás e representam forças da natureza como o ar, o vento, o fogo e outros através da hierofania. Existem três tipos de nações: A Ketu o qual já mencionamos anteriormente, a nação Angola e a nação Jeje.

O longo caminho de cada aprendizado pode levar uma vida inteira, tantos são os detalhes, sutilezas e informações que só transmitem após o cumprimento de novas obrigações religiosas, quando as pessoas passam a ganhar confiança, intimidade e, por conseguinte, conhecimento da religião.

Outro encargo fundamental, no entanto, ainda está na mão dos homens, por exemplo, o de “*Olossã*”, sacerdote que conhece as folhas indispensáveis para o uso litúrgico e para o uso medicinal. Ou ainda, o cargo de “*Oxogum*”, responsável pelo sacrifício de animais.

Uma tarefa também muito particular é a da “*Yá efum*”, mulher encarregada das pinturas corporais nas iniciações religiosas. Ela deve saber todos os detalhes, como cores e desenhos, para identificar visualmente o noviço e seu Deus Tutelar sendo sua importância fundamental nos ritos de iniciação.

5. SINCRETISMO RELIGIOSO EM TERRAS AMAZÔNICAS

O Deus Africano está imediatamente relacionado a um Santo Católico, e em tal extensão e profundidade que as categorias denominadas como: Orixás, vodum, inquice e caboclo são indistintamente chamados de “*Santos*”.

Missas católicas são rezadas a pedido dos filhos e mães-de-santo. Na maioria dos casos, a missa católica é indispensável a um ciclo de festas, como na conclusão do período de iniciação de uma “*Yaô*”, no fim de obrigações fúnebres e na comemoração de dias de santos que têm vínculos históricos com os terreiros.

Inicialmente, parece uma duplicação da fé, porém o que ocorre é uma soma. Muitos adeptos dos candomblés reconhecem nitidamente os limites entre o Santo Católico e o Deus africano. Alguns fundem estas duas categorias; outros privilegiam a primeira em detrimento da segunda; outros, ainda, em menos número, não aceitam a presença de imagens católicas ou de qualquer outro símbolo que remeta a religião católica ou mesmo, a outros símbolos cristãos.



Fig 03: Sincretismo Religioso.

Fonte: VERGER, Pierre Fatumbi. Orixás, 1981 (Elaborado pelos autores).

Porém, no candomblé a pessoa é formada de maneira contínua, ao longo do tempo e está, portanto, sempre se fazendo, sendo construída. Cada novo elemento que surge, ou seja, cada novo enredo acopla-se aos demais, formando uma totalidade momentânea. Cada enredo é a um tempo todo (por ser completo em si) e parte (pois cada um é sempre parte de um enredo maior, que por sua vez nunca se completa).

Este poder no Candomblé através do sincretismo amazônico se revela no entendimento do termo “*Ter Enredo*” que, entretanto equivale até certo ponto a ser um pouco a coisa, a entidade ou a pessoa com quem cada um se relaciona. Uma pessoa que tem enredo com Oxum é em parte Oxum, ou uma parte de Oxum; Uma

Oxum que tenha enredo com Oxóssi é em parte Oxóssi, e assim por diante. Ter enredo é, portanto, carregar consigo um pouco do outro (FERRETI, 2013, p. 35).

Destarte, o termo “enredo” também pode ser usado no sentido de um emaranhamento, de como o candomblé funciona por vezes como uma teia em que a pessoa se enreda e não consegue mais se soltar. Aproximar-se desta religião é, muitas vezes, enredar-se. Neste sentido, poderíamos pensar o candomblé como uma espécie de “máquina de captura”, com os terreiros exercendo uma força centrípeta destinada à captura do axé.

1. Indústria da Religião

Distanciados dos núcleos fortalecidos pelo conhecimento religioso e poder econômico, boa parcela dos terreiros de candomblés é deficitária em sua composição de sacerdotes. Adotando uma nação complementar, alugando serviços de especialistas imprescindíveis aos rituais religiosos. Assim posso citar casos de terreiros que, por ocasião de feitura de barco de iaôs (grupos de iniciadas), convocam, mediante pagamentos preestabelecidos, ogãs para funcionarem como axoguns, equédís (auxiliares femininas de alto status religioso) para ajudarem na criação dos noviços.

Os pagamentos são substanciais, fazendo com que existam verdadeiras equipes móveis, circulando pelos candomblés, como prestadoras de serviços e vivendo exclusivamente dessas tarefas. Na verdade, isso é almejado para assentar o pleno poder, sua garantia e fixação. Assim, passa a imagem de que o humano se projeta no divino, o orixá, dono e verdadeiro conhecedor do axé.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos ressaltando que o conhecimento de uma religião pode levar uma vida inteira, tanto são os detalhes, sutilezas e informações que só se transmitem após o aprendizado de suas doutrinas e obrigações religiosas e quando as pessoas passam a ter o real conhecimento religioso o qual professam.

Temos que saber uma coisa muito importante para que possamos ser pessoas que respeitem a religião do outro. Saber que todas as religiões são importantes e que todas elas têm um significado para seus adeptos.

Aqui no Brasil apesar de ser um país católico ele também apresenta uma grande diversificação de religiões e que uma boa parte delas são dos afrodescendentes, e como bem sabemos ainda encontramos pessoas que veem tais religiões como demoníacas e o que para seus seguidores não corresponde com a

verdade. Pois, se você for para a África verá inúmeros despachos nas esquinas das ruas assim como você vê no Brasil, a diferença é que esses despachos para os candomblecistas não têm nada haver com o demônio, mas sim, uma oferenda aos Orixás.

Muitas coisas nessa vida só nos prejudicam porque não conhecemos, pois, a partir do dia que as pessoas conhecerem a essência do candomblé muitos tabus serão quebrados.

Referências

FERRETTI, Sergio. **Repensando o Sincretismo**. São Paulo: EDUSP: Arché Editora, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2003.

LODY, Raul. **Candomblé: Religião e Resistência Cultural**. São Paulo: Ática, 1987.

LIMA, Vivaldo Costa. **As dietas africanas no sistema alimentar brasileiro**. In: CAROSO, Carlos; BACELAR, Jefferson. Faces da tradição afro-brasileira: Religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 1999. p. 319 –326.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. **O Nascimento da Cultura Afro-Americana: Uma Perspectiva Antropológica**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2003.

OLIVEIRA, Rafael Soares (org). **Candomblé: Diálogos fraternos contra a intolerância religiosa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARÉS, Luis Nicolau. **A Formação do Candomblé: História e Ritual da Nação Jeje na Bahia**. Campinas (SP): Editora Unicamp, 2006

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Salvador (BA): Editora Corrupio, 1981.

A DIVERSIDADE DOS MITOS DE ORIGEM CULTIVADOS NOS TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS: ONDE A COBRA SE MULTIPLICA EM DIFERENTES SENTIDOS COSMOLÓGICOS

Pâmela Damilano dos Santos¹

INTRODUÇÃO



Figura 1: Tabla de Estambre Huichol

Fonte: peça de arte Huichol do acervo pessoal

Ave, Lúcifer

As maçãs envolvem os corpos nus
Nesse rio que corre
Em veias mansas
Dentro de mim
Anjos e arcanjos
Repousam neste Éden infernal
E a flecha do selvagem
Matou mil aves no ar
Quieta, a serpente
Se enrola nos seus pés
É Lúcifer da floresta
Que tenta me abraçar (Rita Lee, Arnaldo Baptista e Élcio Decário)

As cores e as dores de Oxumaré

Orixá e rei, da antiga Daomé
É o dono da vidência
É meu pai Oxumarê
É o Deus da terra
Vem em forma de serpente
Ele é cobra, ele é gente
É o início e o fim da fé
Orixá encantado
Ele é a dualidade
Serpenteando toda terra
Traz com ele a saudade (Marluci Teodora Ferreira)

¹ Psicóloga e Mestranda no PPG em Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da USP. Orientada pelo Prof. Dr. Danilo Silva Guimarães e com apoio da Fapesp (nº 2019/27742-3), dedica-se a questões de diversidade na área de Problemas Teóricos e Metodológicos da Pesquisa Psicológica, promovendo um diálogo epistemológico com os fundamentos de terreiro. Integrante da Rede de atenção à pessoa Indígena (Rede Indígena IP-USP). Colaboradora do Projeto de Apoio Psicológico Online do IP-USP. Instagram: @psi.pam.ela

Os territórios amazônicos são mundialmente conhecidos por sua vasta biodiversidade, que abriga também uma diversidade cultural e ontológica que se manifesta em seus muitos mitos de origem. A cobra, presente em vários mitos de origem de diferentes contextos culturais, dá a ver a singularidade dos processos de construção de sentido e a diversidade cultural que coexistem nos territórios amazônicos. Parto de uma concepção de mito que subverte seu uso pejorativo – infelizmente, tão naturalizado - que pressupõe que mito seria um conhecimento menor a ser “superado” ou “esclarecido” pelo discurso científico. A partir de uma perspectiva dialógica em Psicologia (MARKOVÁ, 2016), a relação entre *Mito* e *Logos* não é hierarquizada em uma suposta linha evolutiva do conhecimento, mas sim, interessa pensar sua coexistência enquanto aspectos complementares e indissociáveis na construção de conhecimento. O *Mito* proporciona uma linguagem que acessa mais as dimensões imagéticas, afetivas, sensoriais e até mesmo oníricas da experiência, e a linguagem do *Logos* acessa as dimensões simbólicas, lógicas e racionais. Podemos entender *Mito* e *Logos* enquanto diferentes *modos* de acessar a experiência e organizar algum sentido possível, cada qual com suas possibilidades e limites. Em uma perspectiva dialógica, *Mito* e *Logos* se articulam na construção de conhecimento. Assim, é possível reconhecer uma lógica na narrativa mítica assim como uma base intuitiva na argumentação científica.

Orientada pela Multiplicação Dialógica em Psicologia (GUIMARÃES, 2017) enquanto referencial teórico-metodológico de pesquisa, este trabalho parte da compreensão de que a cultura é plural e heterogênea em sua diversidade, reconhecendo os limites de conceitos universalizantes diante da singularidade de cada contexto cultural, recusando assim as tendências de apagamento das diferenças e homogeneização dos sentidos possíveis na construção de conhecimento. Bem como, este trabalho parte do entendimento de que *todo* conhecimento (inclusive o científico) é culturalmente situado e derivado dos seus próprios mitos e ritos que cada contexto cultural proporciona, ou seja, deriva das experiências compartilhadas cotidianamente e das imagens e narrativas que emergem a partir dessas experiências vividas em um determinado contexto cultural específico. Isso coloca certos limites e possibilidades de construção de sentido que é balizado pelo contexto cultural, ou seja, as rotas de elaboração de sentido e conhecimento são traçadas em uma determinada direção em detrimento

de outras possíveis, sempre a partir de um contexto de experiências que a cultura possibilita ou limita (GUIMARÃES, 2017). A partir desta perspectiva teórico-metodológica, a figura da cobra deixa de ser aparentemente a “mesma”, enquanto uma natureza “dada” para todos, e se multiplica em diferentes rotas de sentidos culturalmente situados que os diversos mitos de origem revelam.

O convite aqui é de suspender o pressuposto ontológico de uma certa natureza “dada” ao nos aventurarmos na multiplicação de diferentes rotas afetivo-cognitivas de construção de sentido sobre a vida, reveladas pelos diversos mitos de origem que coexistem nos territórios amazônicos. Ao dar a ver as múltiplas facetas da cobra, em certa medida, os mitos de origem nos abrem a possibilidade de concebermos um certo “multinaturalismo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004), ou seja, conceber a coexistência de múltiplas naturezas potencialmente transformativas que a cobra abrigaria em si mesma. Estar diante de tamanho potencial de transmutação e coexistência de múltiplas naturezas pode ser uma experiência radical de indeterminação, que se para uns é fonte de profunda angústia a ser evitada e temida, para outros é fonte de fascínio e atração. Se para uns a cobra materializa o pecado e a traição em sua ambiguidade; para outros, a cobra abriga em si mesma as múltiplas possibilidades de criação e transmutação, associada às origens da vida.

Recordemos da imagem bíblica da Serpente do Jardim do Éden que convence Eva - a primeira mulher - a provar o fruto proibido junto com Adão - o primeiro homem - marcando a origem do pecado segundo os mitos de origem bíblicos. A figura da cobra, associada à mulher, parece permear o imaginário ocidental cristão pela demonização do prazer e da sedução, relacionada à tentação, à traição, e ao próprio Diabo no mito de origem bíblico. No período de “caça às bruxas”, mulheres que detinham profundos conhecimentos sobre seus próprios corpos e sua relação com a natureza foram perseguidas e violentamente exterminadas sob a acusação de terem pacto com o Diabo, uma narrativa que demonizava seus conhecimentos e seus próprios corpos, queimadas vivas na fogueira da Santa Inquisição. O Ocidente moderno emerge às custas das cinzas dessas “bruxas”. Essa passagem para o mundo moderno ocidental só foi possível pela expropriação das terras comunais e seus conhecimentos, que na época centralizavam-se nessas mulheres que detinham profundo conhecimento derivado

de sua relação com a natureza e eram verdadeiras articuladoras da comunidade em dimensões sociais, políticas e espirituais (FEDERICI; 2014). Essas mulheres, verdadeiras bibliotecas corporificadas, foram queimadas vivas. A demonização dessas mulheres promovida pela Santa Inquisição, que levou às últimas consequências esse genocídio e epistemicídio - ou seja, o extermínio de conhecimentos decorrente do extermínio de pessoas - possibilitou e favoreceu (direta ou indiretamente) o surgimento da propriedade privada e do capital, marco do Ocidente moderno, fundado em valores inquisitórios e de violento extermínio que foi levado além-mares pelas ditas “expansões marítimas”, marcando violentamente os territórios invadidos com valores colonialistas que ecoam até hoje em questões contemporâneas (GROSGUÉL, 2016).

Buscando traçar novos horizontes para honrar a vida em sua diversidade, este trabalho invoca a imagem da cobra, em suas múltiplas concepções cosmológicas dos povos originários e afro-diaspóricos na Amazônia, enquanto perspectivas que subvertem preconceções intolerantes à coexistência da diversidade. A figura da cobra dá o que pensar, justamente por abrigar em si tamanha ambiguidade e, nas perspectivas cosmológicas não-ocidentais, outros sentidos possíveis se revelam enquanto um contraponto libertador de valores de herança ocidental moderna que ainda ecoam em certos imaginários contemporâneos que reproduzem valores colonialistas e inquisitórios.

Entre as estéticas amazônicas, a figura da cobra (mais especificamente a sucuri ou anaconda) está presente em diversos mitos de origem dos povos originários. Na Amazônia marajoara, as origens do rio Arari entre muitos outros rios que se emaranham na região, se devem às cobras, segundo a cosmologia de seus povos originários. No início não haviam aqueles rios, mas sim, uma infinidade de cobras que, por causa das secas, iam buscar água se deslocando do centro para a costa. Por serem tão grandes e pesadas, seus corpos deixavam rastros na terra em direção ao mar, formavam fendas tortuosas que iam se preenchendo com as águas das chuvas até se transformar em rio: tortuoso como os rastros dessas grandes cobras, mães dos rios na Amazônia marajoara (PACHECO, 2009).

As sursoris ou anacondas que viviam nos leitos dos rios marajoaras eram fonte de terror para os missionários católicos, representantes dos ideais colonizadores nos territórios amazônicos. A mentalidade desses missionários,

provavelmente, era fundamentada em afetos e concepções a respeito da cobra que toma como referencial os mitos de origem bíblicos, em que a cobra é representante do próprio Diabo no Jardim do Éden, instigando a tentação, o pecado e a traição; em decorrência disso, seria incontestavelmente pura fonte de terror a ser combatido. No entanto, como destaca Pacheco (2009), para os caboclos da região, na concepção marajoara, essas gigantescas criaturas das águas são guardiãs e mães dos rios, é a Cobra Grande, símbolo de vida, fertilidade e abundância. A Cobra Grande das cosmologias dos povos originários e das concepções marajoaras está ligada aos Encantados, aos seres das águas, ao mundo encantado no fundo do rio.

Na região do Alto Rio Negro, há o mito de origem da Cobra-canoa na perspectiva cosmológica dos Dessana. Na sabedoria desses povos originários, a humanidade se originou a partir da Cobra-canoa que ia percorrendo o rio, e ao longo de cada parada no percurso do rio, cada gente/povo ia desembarcando e se transformando no que é hoje, em sua vasta diversidade (PÃRÕKUMU & KĚHÍRI, 1995). A cobra é conceito chave e fio condutor que articula os múltiplos universos artísticos e cosmológicos de diversos povos originários nos territórios amazônicos. Entre os Wauja, Huni Kuin ou Kaxinawa, Shipibo-Konibo e Ashaninka, todos se remetem à cobra nos mitos de origem da tecelagem, grafismos e cantos. A figura da serpente une em sua forma e na decoração de sua pele todas as possibilidades da figuração, sendo o princípio gerativo das formas e do gênero (SEVERI & LAGROU, 2013).

O desenho da cobra contém o mundo. Cada mancha na sua pele pode se abrir e mostrar a porta para entrar em novas formas (Edivaldo Domingos Kaxinawa *apud* LAGROU, 2013, p. 76).

Entre os “povos com desenho”, uma autodenominação utilizada por alguns grupos pano da Amazônia Ocidental na fronteira entre o Peru e o Brasil como os Huni Kuin ou Kaxinawa, Shipibo-Konibo e Marubo, a cobra está relacionada ao desenho e à origem de todas as formas do mundo. Os “povos com desenho” partilham de alguns entendimentos semelhantes sobre a cobra: é dona dos desenhos, origem de todas as formas. Nos mitos de origem, pode ser Yube, dono(a) do mundo aquático, cuja urina ou sangue dá origem à Ayahuasca, que dá a capacidade de conexão com o mundo das imagens (*dami*) e dos espíritos (*yuxin*). Assim como a arte do *kene* (desenho) é uma dádiva do espírito da sucuri, que ensinou os dons do desenho às mulheres Huni Kuin ou Kaxinawa (LAGROU, 2013).

O uso ritual da Ayahuasca é uma das muitas técnicas indígenas de acesso a um estado de percepção visionário capaz de promover curas e também aprendizados, ou seja, é um modo próprio de construção de conhecimento a partir da experiência ritual. Outra dessas técnicas que participam dos rituais xamânicos é o *kene* (desenho) que se forma, ao ser ativado pelo canto e pela Ayahuasca, operando um deslocamento entre uma percepção visual comum para acessar um estado de percepção visionária. O *kene* (desenho) é uma composição de linhas labirínticas que atrai o engajamento ativo do olhar do observador, que vai sendo direcionado a percorrer com o olhar pelas linhas e curvas do desenho tal qual um hipnotismo, abrindo a visão para outro plano de percepção além do desenho material, é uma abertura para um estado visionário (BELAUNDE, 2013; LAGROU, 2013). Nas palavras de sabedoria Huni Kuin (ou Kaxinawa), o desenho revelado durante esses estados visionários é como “a sombra do corpo. Você vê, mas você não segura” (Agostinho Manduca Kaxinawa *apud* LAGROU, 2013, p.76).

Entre os Shipibo-Konibo e os Huni Kuin (ou Kaxinawa), há uma relação entre se apaixonar e os estados hipnóticos dos desenhos capazes de revelar uma percepção visionária. Os caminhos labirínticos presente na natureza, como observamos nos rios, raízes, galhos e folhas das árvores, estão também em dimensões cósmicas invisíveis, e que se revelam através dos desenhos (*kene*), pela força e ensinamento da cobra às “mulheres de pensamento forte” que, inspiradas por essa força, são capazes de revelar os desenhos (*kene*) ao tecer, fazer cestarias ou grafismos corporais (BELAUNDE, 2013).

O *kene* (desenho) é uma arte feminina entre estes povos originários, cuja capacidade de seduzir, de atrair o olhar para dentro do desenho, causando um efeito hipnótico e visionário, é frequentemente comparada ao apaixonamento e à sedução, pois o *kene* (desenho) é uma arte da sugestão/sedução do olhar. Entre estes “povos com desenho”, há uma valorização da sedução assim como da vulnerabilidade proporcionada pelos estados hipnóticos. O uso ritual da Ayahuasca e o engajamento ativo do olhar nos desenhos revelados colocam a pessoa em um estado hipnótico de vulnerabilidade, só assim se alcança uma percepção visionária, se deixando envolver pelo abraço da serpente. Os mesmos artifícios que possibilitam uma percepção visionária derivam do modo como a dona dos desenhos, a anaconda, ataca suas presas: hipnotizando e envolvendo. Assim, tais

atributos de sedução e hipnotismo próprios da cobra são valorizados, motivo de muito orgulho das “mulheres de pensamento forte” capazes de receber a inspiração em seus desenhos (*kene*) que promovem estados visionários (BELAUNDE, 2013). Temos aqui uma outra qualidade na relação entre a imagem da serpente e do feminino na cosmologia indígena, bem como um outra, outra concepção de construção de conhecimento que valoriza a afetação e a vulnerabilidade enquanto experiências propiciadoras de um estado visionário, que aponta para outras rotas afetivo-cognitivas de construção de conhecimento, que valoriza as afetações da experiência ritual enquanto fonte de saber.

A cobra também é cultuada nos chamados “Brinquedos de cura” ou “Toque de maracá”, práticas de Cura e Pajelança realizados nos terreiros do Maranhão que, por motivos históricos de intensa repressão policial, foram se articulando aos Tambores de Mina, um culto afro-brasileiro que, por ser reconhecido como religião, oferecia abrigo mais seguro das perseguições. Nas sessões, o curador recebe espíritos auxiliares, os Encantados, que podem ser espíritos animais, entre eles, a cobra. Nas religiosidades afro-brasileiras, a cobra também é respeitada e venerada, simboliza transformação e renovação dos ciclos de vida, interligando espaços separados ou polarizados, e por isso está relacionada ao arco-íris que articula os patamares entre céu e terra. Representa o Orixá Oxumaré nos cultos iorubanos, assim como nos cultos jeje daomeanos, há o culto das serpentes, Dangbe, que são Voduns muito venerados, relacionados aos ciclos de renovação e transformação da vida, como por exemplo o Vodun Bessém, representado pela cobra (Dan) que habita o espaço onde aparece o arco íris (LINDOSO, 2007).

Através de alguns (dos tantos) mitos de origem cultivados nos territórios amazônicos, este trabalho buscou dar a ver algumas perspectivas ontológicas – infelizmente muito menos conhecidas do que os mitos de origem bíblicos – que coexistem nos territórios amazônicos, enquanto contraponto importante às perspectivas ocidentais hegemônicas legadas pelas mentalidades missionárias e colonizadoras que, historicamente, buscaram “desbravar” este território, mas no encontro com estes outros mundos, se horrorizavam com a possibilidade de existência de seres gigantesco habitando os leitos dos rios-estradas que interconectam o território amazônico, essa encruzilhada de múltiplos sentidos e

mundos possíveis que se abrem para aqueles que estejam abertos a enxergar sua complexidade.

Tendo como fio condutor a imagem da cobra que se multiplica em diferentes sentidos a partir de cada cosmologia própria, este trabalho buscou evidenciar as perspectivas afro indígenas enquanto contrapontos importantes às concepções ocidentais hegemônicas, sem pretender, no entanto, esgotar um tema tão vasto e complexo. Os esforços criativos para alinhar uma diversidade de narrativas cosmológicas não pretenderam, com isso, propor nenhuma equiparação ou interpretação conclusiva, senão justamente dar a ver um pequeno recorte da vasta diversidade e complexidade cultural dos territórios amazônicos, que entre tantas maneiras, se expressa também nas narrativas míticas envolvendo a figura da cobra enquanto um ponto focal de nossa atenção no presente trabalho.

A arqueologia contemporânea já discute como a biodiversidade amazônica não é uma pureza primitiva, mas sim resultado de intensas trocas e transformações decorrentes da ação criativa dos povos originários em interação com o ambiente ao longo do tempo, transformando criativamente a formação da paisagem amazônica. Ao analisar os processos de sedimentação da terra preta na região, altamente fértil e composta pela ação humana, foi encontrada alta densidade de restos de cerâmica entre outros vestígios humanos que evidenciam uma ocupação densa, estável e milenar no território, que são co-participaram na formação e proliferação da complexa biodiversidade da região (NEVES, 2000). Assim, entendemos que a criatividade própria da diversidade cultural dos povos originários e afro-diaspóricos influenciaram profundamente na constituição dessa vasta cultura amazônica em sua pluralidade e heterogeneidade, complexa e profunda, tanto em sua dimensão simbólica quanto material, cuja magnitude é equiparável à sua vasta biodiversidade, que longe de ser uma natureza “dada” desde sempre, já é reconhecida pela arqueologia contemporânea enquanto fruto de intensas e complexas trocas culturais criativas que ocorreram ao longo do tempo.

Referências

- BELAUNDE, Luisa Elvira. Movimento e profundidade no kene shipibo-konibo da Amazônia Peruana. **Quimeras em diálogo. Grafismo e figuração na arte indígena**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2013.
- FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.
- 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**. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49.
- GUIMARÃES, Danilo Silva. **Multiplicação Dialógica: Ensaio de Psicologia Cultural**. Tese de Livre Docência. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2017.
- LAGROU, Els. Podem os grafismos ameríndios ser considerados quimeras abstratas? Uma reflexão sobre uma arte perspectivista. **Quimeras em diálogo. Grafismo e figuração na arte indígena**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2013.
- LINDOSO, Gerson Carlos Pereira. **Pluralismos e diversidade afro-religiosa em terreiros de Mina no Maranhão: um estudo etnográfico do modelo ritual do Ilê Ashé Ogum Sogbô**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão-UFMA. 2007.
- MARKOVÁ, Ivana. **The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics**. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CB09780511753602. 2016.
- NEVES, Eduardo Góes. **O velho e o novo na arqueologia amazônica**. Revista USP, n.44, pp. 86-111, 2000.
- PACHECO, Agenor Sarraf. **En el corazón de la Amazonia: Identidades, Saberes e Religiosidades no Regime das Águas**. Tese de Doutorado em História Social. PUC-SP. São Paulo. 2009.
- PÃRÕKUMU, Umusi & KĚHÍRI, Tõrãmã. Segunda parte: A origem da humanidade. **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kèhíripõrã**. 2. ed. São João Batista do Rio Tiquié: Unirt; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro; v.1). 1995.
- SEVERI, Carlos; LAGROU, Els. Introdução. **Quimeras em diálogo. Grafismo e figuração na arte indígena**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2013.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 14, n. 18, p. 225-254, sep. 2004. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/197>.

A MÚMIA IMPERIAL E AS CABEÇAS ENCOLHIDAS: EMBALSAMAMENTO, RITOS FÚNEBRES E RESISTÊNCIA À COLONIZAÇÃO NAS CIVILIZAÇÕES INCA E JÍVARO-SHUAR

*Eduardo Mangolim Brandani da Silva*¹

*Gessica de Brito Bueno*²

Introdução

A morte por ser um processo natural inerente a vida, acomete todos os seres vivos, portanto perpassa todas as sociedades e temporalidades. A morte evoca um sentimento de desconhecido, portanto é um processo que é temido pelos diferentes grupos sociais. Se a vida tem sentido por meio das interações dos indivíduos, a morte se traduz em temor por quebrar tal aspecto de coesão interna do grupo (MOORE e WILLIAMSON, pp.3, 2003). Isso fica claro através dos relatos de terror que um cadáver sem nenhum tipo de preparação acaba gerando. As etapas da morte como o Livor Mortis, o Rigor Mortis e a decomposição suscitam no sentimento de desamparo (COLMAN, pp.42, 1997).

Enquanto a morte é temida de maneira natural pelos indivíduos humanos, nota-se que ela é lidada artificialmente. Esse processo, historicamente construído, está atrelado a determinantes culturais. Os ritos ganham vida por meio dessa relação entre questões culturais e aspectos naturais. Se esse processo é historicamente construído, então os grupos sociais lidaram com ela de maneiras díspares. No caso das sociedades pré-literatas, os indivíduos fugiam da morte. No entanto, aos poucos, os grupos sociais foram reconstruindo sua relação com o fim da vida. A ideia passou a ser a busca de evitar a morte, o que designou diferentes ritos ao cadáver (MOORE e WILLIAMSON, pp.3-4, 2003).

Dentre as diferentes possibilidades de se lidar com o defunto, o embalsamamento era uma delas que significava um confronto com a morte, atitude essa que constrói a significação do grupo e que estabelece uma dinâmica com a visão de mundo no imaginário dessas culturas. O embalsamamento é uma metodologia muito antiga, que vem sendo realizada desde os primórdios da humanidade. Quando se compara diferentes culturas, com distintos aspectos

¹ Mestrando pelo programa de pós-graduação em história na Universidade estadual de Maringá na linha História, Cultura e Narrativas. Pesquisa História do embalsamamento e história da natureza Brasileira. Orientado por Christian Fausto Moraes dos Santos.

² Graduada em História na Universidade estadual de Maringá. Pesquisa história do corpo feminino e história da menstruação. Orientada por Christian Fausto Moraes dos Santos.

religiosos, é possível compreender quais eram as intenções ao lado das mais diversas técnicas de preservação cadavérica utilizadas (COLMAN, pp.45-48, 1997).

O embalsamamento, seja natural ou artificial, possui como produto restos humanos que possuem partes orgânicas preservadas, mantendo assim a forma e parte da aparência. As de tipo natural são aqueles produzidas em meio à local árido, seja com ou sem intencionalidade humana. Quando havia intenção nesse processo e havia o uso do espaço natural, a metodologia passa a ser considerado como natural- artificial. A mumificação mantém a estrutura intracelular apesar da perda da funcionalidade da célula (LYNNERUP, pp.162-164, 2007).

O embalsamamento, enquanto técnica, mudou no decorrer do tempo de acordo com as intenções para sua realização. Essa metodologia também apresentou diferenças técnicas de acordo com os grupos que fizeram seu uso. Os autores Erich Brenner e Robert G. Mayer estipularam que existam três períodos distintos na história dessas técnicas, que se definem por meio das diferentes intenções para a conservação do cadáver. O primeiro período é chamado período das culturas antigas, se iniciando das primeiras evidências até o ano de 650 D.C; o segundo período é conhecido como período dos anatomistas (650 D.C. – 1861 D.C.) e o terceiro e último período é conhecido como período funerário (1861 D.C. – tempo presente) (BRENNER, pp.316, 2014) (JOHNSON et al, pp.983, 2012).

O período das culturas antigas congrega uma multiplicidade de civilizações que possuíam uma visão de mundo própria. Os fatores religiosos e mágicos individuais aparentam ser o grande fator motivador da realização da preservação para as civilizações desse período, o mesmo valendo para técnicas e recursos (JOHNSON et al, pp.983, 2012) (THOMAS, pp.236, 1989). Na maioria desses grupos a intenção era de preservar o cadáver para que seu espírito, ou identidade, pudesse transitar ao seu respectivo paraíso ou pudesse continuar existindo no espaço terreno (MOORE e WILLIAMSON, pp.4, 2003) (THOMAS, pp.236, 1989). A relevância de se estudar um procedimento como esse é devido sua centralidade nessas sociedades. O lidar com a morte garante coesão social e reorganização grupal, independente do processo proposto (ARRIAZA et al, pp.196, 1998).

Esse esquema apresentado sobre as eras do embalsamamento podem induzir à um grave erro de concepção temporal. O marco temporal de 650 D.C. esse

ponto deve ser entendido como divisa entre duas eras do embalsamamento. O período anterior a esse ano é dito como o período das culturas antigas, servindo como identificação de modelos de embalsamamento com enfoque religioso. Tal divisa se dá porque, por volta do ano 650 D.C., na Idade Média Europeia, surgiu o embalsamamento com foco na preservação da imagem do defunto. O erro que não deve ser cometido é o de achar que após o ano 650 D.C. não surgiram novas culturas que realizavam o embalsamamento com enfoque religioso. Os marcos temporais do embalsamamento referenciam o começo de novas intenções para embalsamar e não o fim das anteriores (BRENNER, pp. 316, 2014; JOHNSON et al, 2012, pp. 983).

Com essa breve exposição sobre manifestações sociais relacionadas com a morte, o histórico do embalsamamento, e as intenções existentes por trás dessa metodologia, a proposta desse trabalho incide sobre duas culturas da América do sul que realizavam a preservação cadavérica. Os Incas os Jívaro Shuar são duas culturas que surgiram após o ano de 650 D.C., portanto estão na segunda era do embalsamamento. No entanto por realizarem a preservação cadavérica com intenções religiosas, eles se enquadram melhor nos pressupostos da primeira era do embalsamamento.

A ideia será expor como se davam as metodologias de preservação cadavérica desses dois grupos, assim como determinar a relação delas com os pressupostos culturais e religiosos dessas culturas. Com tais determinações, esse trabalho também busca evidenciar como as invasões espanholas alteraram as configurações culturais desses grupos, de forma que ficará evidente os impactos da invasão e colonização sobre esses ritos fúnebres.

As múmias Incas: Formas de embalsamamento, invasão e epistemicídio no mundo incaico.

Civilizações existiram dentro do espaço Americano desde 7000 A.C. Tais grupos desenvolveram tecnologias sofisticadas, mas, ao lado dessas, permaneceram utilizando recursos do paleolítico. Os Incas em si se constituíram enquanto povo muito depois das primeiras civilizações originárias, por volta do século XII, mas a estrutura de império só se consolidou em 1438. Enquanto que o grupo Inca se constituía em cerca de cem mil indivíduos, nota-se que o império era formado por 10 milhões de habitantes. Esse modelo imperial só foi possível devido

a boa administração do grupo central, por meio de questões militares e vantagens de tipo econômico e de proteção. O império começou sua derrocada com a invasão espanhola em 1532, essa liderada por Francisco Pizarro, processo esse que logo será comentado (MONTGOMERY e KUMAR, pp. 254-266, 2016).

Os Incas por terem um império de larga extensão acabaram se apropriando de conhecimentos regionais que lhes foram úteis, um desses fora o embalsamamento. O que se nota é que haviam várias metodologias, tendo elas variado de acordo com a regionalidade e em relação à posição social que possuía o defunto que ia ser tratado (VREELAND, pp.168-169, 1998). Ao que tudo aparenta, apenas pessoas de alta hierarquia eram embalsamadas. No entanto, a metodologia dos imperadores e kurakas (líderes regionais) diferia das dos outros indivíduos (THOMAS, pp.231-232, 1989). Nenhum exemplar de múmia imperial remanesceu. Restaram apenas relatos de cronistas Incas e de Espanhóis que se depararam com elas. Dentre os motivos pensa-se na destruição por parte dos locais e a falta de cuidados por parte dos espanhóis, que não as restauraram, provocando a deterioração delas nos séculos XVI e XVII (HEANEY, pp. 21, 2018; WEBB, 2015, pp. 176-177,).

A múmia do imperador era conhecida como Yllapa, sendo ela um objeto de veneração que trazia luz aos indivíduos, pois era dito que ela continha o último sopro de vida do dignitário. É provável que a metodologia empregada no preparo da mesma foi apropriada de grupos andinos por volta de 1300 D.C. Os procedimentos técnicos encontrados nos relatos afirmavam ocorrer a evisceração onde o coração era retirado, secado e disposto num ícone de ouro, assim como a retirada do intestino. Substâncias balsâmicas eram aplicadas no exterior e interior do cadáver, sendo esse corpo levado a um local frio com incidência do sol, para que pudesse dessecar. Essa era a metodologia mais comum nas terras altas centrais (VREELAND, pp.170, 1998). Esse corpo recebia cera e tinturas para modelar, sendo ele todo enfeitado com penas de ouro e pedras preciosas (HEANEY, pp.5-6, 2018) (THOMAS, pp. 231-232, 1989).

Durante o período de um mês o corpo do imperador permanecia com suas vestes reais, assim como era disposto num trono (VREELAND, pp.171-172, 1998) (WEBB, pp.177, 2015). Depois de passado o mês a Yllapa era levada numa praça, para que ocorressem comemorações, pois ela ainda teria vida. Em seguida ele era

colocado num palácio suntuoso, cheio de joias onde havia o corpo de outros imperadores mumificados (HEANEY, pp.6, 2018). O fato de que o imperador era colocado numa câmara junto de corpos de concubinas, esposas e lhamas que foram sacrificadas, assim como oferendas, nos leva a crer na ideia de um pós-vida (THOMAS, pp.232, 1989). O papel do imperador mumificado era o de manter sua linhagem, pois uma vez que seu corpo fosse preservado, a existência de seu grupo estava assegurada (HEANEY, pp.6, 2018). Nenhum familiar ou indivíduo podia visitar a múmia do imperador, apenas os profissionais encarregados, que cuidavam de manter as provisões e oferendas ao corpo defunto (VREELAND, 1998, pp. 172-173,).

Fora do planalto central, nas terras baixas e costa, as técnicas de mumificação variavam. No entanto, a evisceração aparenta ter sido uma constante nas diferentes metodologias desenvolvidas. O corpo era enrolado em tecidos, após isso recebia uma camada de algodão, seguido de mais uma camada de tecido e uma série de sementes de algodão, sendo muitas vezes aplicada uma corda ao redor (VREELAND, 1998, pp.170,). No topo desse conjunto trabalhado, era colocada uma cabeça falsa que tinha sido ornamentada. Alguns dos corpos no interior desses mantos estavam muito bem preservados, enquanto outros encontravam-se bem deteriorados (WEBB, 2015, pp. 178,).

Como colocado, haviam variantes locais. Em Pachacámac o corpo era tratado no método acima, recebia uma série de oferendas para o pós-vida e as cabeças falsas eram de diferentes materiais. Dentro desse grupo havia cabeças de madeira talhadas com conchas nos olhos, de cerâmica com detalhes coloridos e de pano pintado recheado com raízes e folhas (FLEMMING, pp.40-43, 1986). Na província de Carangas o processo era similar, havendo uma incisão abdominal para retirar as vísceras, sendo esse corpo dessecado pelo frio e sol e resguardado com oferendas (VREELAND, pp.170-171, 1998). No grupo Chacapoya a metodologia era similar. No entanto, as vísceras eram retiradas por um alargamento anal que depois era selado com panos. A pele nesse grupo era tratada com plantas andinas e esse corpo também recebia oferendas (WEBB, pp.178, 2015).

O Kuraka recebia um procedimento similar àqueles citados que não eram o do imperador. No entanto, por ter uma posição social de liderança, os itens que lhe eram dispostos para o pós-vida eram únicos. Esses líderes regionais eram

dispostos numa sala própria, de maneira que todas as suas posses lhe acompanhavam, assim como oferendas. Além disso, servos e mulheres sacrificados lhes serviriam no pós-vida, sendo esses cadáveres dispostos ao seu lado (VREELAND, pp.171, 1998).

Toda essa miscelânea técnica se alterou com a chegada, invasão e colonização do espaço americano por parte dos espanhóis. O fim do mandato do imperador Wayna Kapaq em 1528 deu seguimento à um período de interregno. Esse era o processo habitual na transição de governos de forma que os líderes regionais entrariam em desavenças até que o novo imperador fosse escolhido. Tal cenário levava certo tempo até que os ânimos se acalmasse, no entanto, isso não foi possível devido à chegada dos invasores espanhóis (FAVRE, pp.84-85, 2004).

Os Incas já tinham tido contatos prévios com os espanhóis desde 1524, isso porque a expedição de Francisco Pizarro (1478-1541) fazia excursões de reconhecimento nas costas dos atuais Peru e Colômbia. Huáscar que era o pretendente imperial do Sul, se aliou à tais indivíduos com a ideia de que isso possibilitaria uma mudança de forças na guerra travada contra seu irmão do Norte, Atahualpa. A guerra ia assim ganhando corpo, de forma que esse processo acelerou com a prisão de Atahualpa por parte de Pizarro (FAVRRE, pp.86-88).

A morte de Atahualpa pelas tropas de Pizarro, fizeram com que a guerra se configurasse. Caso os Incas não estivessem atravessados pela crise cíclica de transição de sua cultura, é bem provável que a dominação espanhola não tivesse sido tão fácil. Porém por outro lado se Atahualpa tivesse sido poupado provavelmente o regime colonial teria sido instalado com maior facilidade. Isso fica claro pelos movimentos seguintes à morte do pretendente imperial do Norte, onde uma grande anarquia surgiu no interior do império, onde de certa forma esse se desfez. Sem uma burocracia central de comando, os grupos regionais entraram em guerra, de forma que antigas rivalidades foram evocadas. No longo prazo esse processo foi danoso à conquista espanhola que teve problemas na região até o século XVIII (FAVRE, pp.90-94, 2004).

Frente à desestabilização do império Inca e a queda do poder central, nota-se que tais processos impactaram os conhecimentos tanatológicos contidos no interior desse domínio. Nota-se que os modelos regionais continuaram sendo produzidos mesmo após a invasão espanhola, pois esses grupos que eram

dominados pela burocracia central do império foram conquistados apenas depois pelos espanhóis (HEANEY, pp.5, 2018).

As Yllapas, como foi citado acima, não tiveram a mesma sorte dos outros corpos embalsamados. Primeiramente é preciso ressaltar que parte delas foram destruídas no processo da guerra. Os grupos regionais e os espanhóis destruíram parte delas, por serem símbolos de poder do império. No entanto nota-se que com o abafamento da guerra, parte dessas múmias imperiais ainda existiam (HEANEY, pp.7, 2018).

Parte dos espanhóis considerava que essas múmias deveriam ser destruídas, no entanto devido ao estado de preservação desses cadáveres, tais patrimônios incas foram levados para a Espanha para que pudessem ser estudados. O problema é que os espanhóis levaram essas múmias para um local com outro clima, saindo de um ambiente árido e seco, para a região central da Espanha, que era menos seca. Esse cenário, aliado à falta de investimentos em preservar tais cadáveres, isso devido ao lapso desse conhecimento, fizeram com que essas múmias não existissem mais até o fim do século XVII. Tal conhecimento caiu no esquecimento no mundo andino, podendo se configurar como um epistemicídio (HEANEY, pp.11-15, 2018).

Caçadores de cabeças: Os Jívaro-Shuar, as cabeças encolhidas e a resistência à expansão e domínio coloniais.

Dentro do espaço sul-americano surgiu, entre diferentes culturas, um fenômeno cultural chamado de “caçada de cabeças”. Sua presença, em diferentes partes do mundo, conota uma questão primitiva de muitos grupos. No entanto, uma etnia manteve essa metodologia até o século XX, os Jívaro-Shuar (ARRIAZA et al, pp.211, 1998). Esse grupo vivia na bacia do rio Amazonas, numa região montanhosa que fica ao sul do Equador e ao norte do Peru (JANDIAL et al, pp.1215, 2004) (SAUVAGEAU et al, pp.72, 2009). Essa técnica de embalsamamento vem desde períodos pré-coloniais, sendo que o diferencial dos Jívaro-Shuar, entre outras etnias de caçadores de cabeça, reside no fato de que estes encolhem o crânio para o tamanho de um punho adulto (ARRIAZA et al, pp.212, 1998).

A cabeça preparada se chama Tsantsa. Ela funcionava como uma espécie de troféu e havia muitos motivos para sua busca (THOMAS, pp.233, 1989). O motivo para a promoção desse tipo de caçada se pautava na questão ideológico-

religiosa, pois a morte natural de um indivíduo do grupo era considerada fruto de pragas feitas por outro grupo (JANDIAL et al, pp.1217, 2004). O processo era organizado pelo Kuraka do povoado ao lado do xamã, sendo uma batalha que poderia ter de cinco a cinquenta guerreiros, seu objetivo era obter o máximo de cabeças possíveis (SAUVAGEAU et al, pp.72, 2009).

Todo o processo ritual em torno da caçada importava muito. O mesmo se iniciava com uma preparação na noite anterior ao começo da viagem. Os guerreiros bebiam cerveja de mandioca, se entorpeciam com um alucinógeno, Natéma, e o xamã bebia o Maikua, que permitia o contato com os antepassados. O grupo viajava, cercava o outro povoado, invadia o mesmo e focava em ataques de tacape com dardos venenosos. Quando necessário, lutavam com lanças de madeira. Com os inimigos mortos, as cabeças eram retiradas pelo pescoço num corte em V, sendo esse feito com uma faca de metal ou de madeira que eram depois deixadas no mesmo local (JANDIAL et al, pp.1217, 2004).

O objetivo não era conquistar o território inimigo, mas sim garantir o máximo de cabeças possíveis. Depois do ataque, os invasores recuavam. O recuo se dava por medo dos espíritos raivosos na região, por isso as facas também eram deixadas para trás. Os Jívaro-Shuar retornavam à sua aldeia e davam início à confecção do troféu. A cabeça era toda escalpelada, sendo retiradas as entranhas e ossos, no entanto as cartilagens eram mantidas assim como o que restava do cabelo (JANDIAL et al, pp.1217-1218, 2004). Essa etapa era rápida levando de quinze à vinte minutos. No entanto, o processo completo geralmente levava oito dias (SAUVAGEAU et al, pp.72, 2009) (THOMAS, pp.233, 1989). Como a viagem de volta com as cabeças costumava demorar, em muitos casos as mesmas estavam em estado de putrefação ainda durante o transporte (ARRIAZA et al, pp.213, 1998).

As cabeças eram então dispostas num recipiente com água de rio e plantas cozidas, havendo a presença de tanino, coagulantes e antissépticos. Se a cabeça estivesse fresca ela não necessitava de calor, mas caso a putrefação tivesse começado ela era condicionada a um processo de aquecimento (ARRIAZA et al, pp.213, 1998). Esse processo levava de quinze a vinte minutos e, durante o mesmo, havia a recitação de passagens rituais importantes (JANDIAL et al, pp.1218-1219, 2004). O crânio tinha seus orifícios selados com fibras vegetais e gravetos, enquanto que o topo era selado pelos cabelos abundantes (ARRIAZA et al, pp.214,

1998). A cabeça era colocada numa estaca e assim os Jívaro- Shuar reiniciavam a marcha de volta ao seu povoado (JOHNSON et al, pp.1000, 2012).

O processo de encolhimento dependia da introdução de pedras e areia quentes que tinham sido previamente aquecidas num prato. A cabeça recebia primeiro a areia, sendo chacoalhada para se espalhar e depois recebia pedras, processo que conforme a redução desse saco de pele, ia necessitando da introdução de pedras cada vez menores (THOMAS, pp.233, 1989). A preservação do crânio significava manter o inimigo preso e reduzido ali, sendo as pedras quentes úteis para acalmá-lo (JANDIAL et al., pp.1219, 2004). Óleos vegetais e gorduras eram utilizados para modelar a face, portanto seu escurecimento vem desses fatores e da fumaça das pedras e areias aquecidas (ARRIAZA et al, pp.214, 1998). Esse saco de pele era recheado com carvão e por fim estava pronta a Tsantsa (THOMAS, pp.233-234 1989).

O processo em si tinha mais de uma motivação. A primeira delas era o de poder libertar os antepassados de seu grupo, pois se alguém morrera por um sortilégio, o rito final da Tsarutama poderia libertar este antepassado (JANDIAL et al, pp.1220, 2004). O crânio também funcionava como um troféu e um amuleto, pois detinha os atributos do indivíduo decapitado, uma vez que o guerreiro inimigo tinha seu espírito ali encerrado, podendo este ser evocado. Esse processo pode parecer muito violento. No entanto, tais valores eram construídos entre esses grupos dentro de um modelo ideológico pautado em crença construído desde a infância. Cabe ressaltar que a vida seria então mantida no pós- morte, só que encerrada dentro desse crânio e utilizada pelo seu possuidor (ARRIAZA et al, pp.210-214, 1998).

Esse grupo teve de lidar com mais de um tipo de tentativa de dominação. Primeiramente eles sofreram sucessivas tentativas de serem agregados pelos Incas entre os séculos XV e XVI. No entanto eles conseguiram barrar essas invasões sucessivas vezes, de forma que se mantiveram separados do império (JANDIAL et al, pp.1217, 2004). Além das tentativas de invasão Incas, nota-se que esse grupo não foi conquistado pelos espanhóis. Inclusive todas as tentativas dos invasores em estabelecer acampamentos espanhóis na região bacia do alto Amazonas culminaram em fracassos possuidor (ARRIAZA et al, pp.210-214, 1998).

Esses grupos locais tiveram de lidar com múltiplas tentativas de invasões por parte dos espanhóis. Inclusive no século XVIII houve uma grande incursão contra eles, de forma que a resistência dos nativos exigiu que povoados rivais tivessem de se unir contra essa incursão. O resultado foi a derrocada dos invasores, o que lhes garantiu segurança até o fim do século XIX (JANDIAL et al, pp.1219, 2004). Uma curiosidade é notar que devido à longa duração desse grupo, as cabeças- troféus vieram sendo produzidas até o século XX.

No decorrer do século XIX é possível notar que esses grupos foram se desagregando, de forma que suas populações foram diminuindo. Nesse século conforme suas áreas foram sendo cada vez mais ocupadas pelos invasores nota-se que o interesse por esses crânios preservados se ampliou. Muitos estrangeiros buscavam possuir essas cabeças para compor acervos de curiosidades o que gerou uma série de cabeças falsas, preparadas a partir de animais ou por meio da obtenção de cabeças de defuntos em hospitais da região. As cabeças falsas passaram a ser vendidas como acessórios, sendo apenas possível diferenciar as falsas das verdadeiras por meio de uma análise forense com recursos bioquímicos (SAUVAGEAU et al, pp.72-74, 2009).

Esse cenário expõe que esse costume religioso e sagrado para os Jívaros mas considerado primitivo e barbárico pelos estrangeiros, foi apropriado como um modelo de curiosidade comercial. Esse modelo foi sendo deixado de lado gradativamente conforme os Jívaros foram perdendo seus espaços. Tanto o modelo original religioso, quanto os falsos de tipo comercial perduraram até as duas primeiras décadas do século XX. O interessante é observar a transição de uma visão estrangeira que considerava esse ato barbárico, para uma apropriação de curiosidade comercial.

Conclusão

No início deste material foi dito que o primeiro período de embalsamamento foi até 650 D.C., momento esse em que o segundo período surgiu (BRENNER, pp.316, 2014). De fato, a partir de 650 D.C, o ato de embalsamar incorpora novas finalidades (JOHNSON et al, pp.983, 2012). Posto isso, as intenções que estimavam a garantia do pós-vida não desapareceram a partir de 650 D.C. A divisão dos períodos designa que intenções dentro de novos paradigmas surgiram e não que as outras desapareceram. Portanto, enquanto na Europa se

tem, a partir de 650 D.C., a intenção voltada à proteção da imagem do defunto, nos outros locais a ideia ainda era proteger a alma ou essência do morto (BRENNER, pp.316, 2014). Essa prática com intenções religiosas ainda era vista no terceiro período, a Era da indústria fúnebre, que começou em 1861 D.C., isso bem aparente pelas cabeças encolhidas dos Jívaros (JOHNSON et al, pp.983, 2012).

É interessante colocar os métodos de embalsamamento desses dois grupos de forma à pensar elementos sociais e culturais semelhantes ou diferentes que eles possuíam entre si. No caso dos Incas apenas a elite e membros da corte poderiam ser embalsamados, enquanto que os Jívaros tinham um sentido coletivo, mas com especificidades. Isso porque no caso dos Jívaros, a caçada de cabeças fazia com que qualquer indivíduo pudesse ser executado para esse propósito.

Quando se pensa nos estudos de gênero, nota-se que nos dois casos tanto homens quanto mulheres poderiam passar pelo embalsamamento. No caso dos Jívaros, a caça de cabeças trazia esse cenário de uso de qualquer crânio. No caso dos Incas, nota-se que a prioridades para essa preservação se dava sobre os líderes, e esses eram homens. No entanto como as esposas e serviçais do imperador e dos Kurakas eram embalsamados para o pós-vida nota-se a presença do embalsamamento para cadáveres femininos.

As premissas mais coletivas em relação ao embalsamamento se davam no decorrer da história em relação à grupos com menor grau de diferenciação e hierarquia social. Isso fica bem aparente no caso do Jívaros e dos Incas. Os Jívaros possuíam baixo grau de hierarquia social e o embalsamamento se dava sobre todos os inimigos capturados. No caso dos Incas que possuía uma sociedade muito diversa e dividida, o embalsamamento era limitado apenas aos indivíduos em posições de poder.

Dentro de questões religiosas, nota-se que o embalsamamento poderia ser para manter o espírito do indivíduo num plano terreno ou como garantia desse indivíduo ter acesso ao paraíso. Os Jívaros preservavam as cabeças para utilizar as forças de seus inimigos, portanto era um modelo de manter a alma num plano terreno. No caso dos Incas a ideia era de garantir que o dignitário tivesse acesso ao paraíso, este pensado como existente em outro plano (BRENNER, pp.316, 2014).

A última questão a ser colocada remete às diferentes maneiras que foram propostas para embalsamar. As inspirações de cada grupo se deram de acordo com

as condições ambientais que lhes cercava. É por meio das primeiras tentativas de conservação de corpos, fosse na observação ou realização de mumificação natural, que esses grupos começaram processos tanatopráticos de preservação (LYNNERUP, pp.162, 2007). Com relação a certas culturas foram os dois fatores, geografia e costumes internos, como a defumação da caça, que propiciaram tal prática. Em outros foi apenas um deles, pois as condições ambientais poderiam não ser propícias para ser natural, ou o grupo não realizava defumação nem salgavam a carne, estando dependentes de um dos dois fatores (COLMAN, pp. 48, 1997). Existem diferentes modelos, mas aqui vale citar que tanto Incas quanto Jívaros fizeram uso da evisceração ao lado do dessecamento.

Os processos de invasão da América por parte dos espanhóis ao lado das dinâmicas de colonização acabaram por solapar as estruturas internas das sociedades Ameríndias. A desorganização social gera impactos em todos elementos pertencentes da malha social, inclusive aqueles de ordem técnica. No caso dos Incas nota-se que esse processo foi mais severo. Mesmo que os Incas não tenham deixado de existir, nota-se que o império se desagregou rapidamente com a guerra instaurada por Pizarro. Portanto os conhecimentos centrais, assim como parte de seus patrimônios materiais e científicos foram perdidos. Esse processo pode ser configurado como um epistemicídio (HEANEY, pp.11-15, 2018).

O epistemicídio nesse caso se deu porque o poder central Inca foi perdido, portanto não havia mais um imperador para ser embalsamado para gerar a Yllapa. As múmias imperiais que não foram destruídas na guerra, foram destruídas pela ação do tempo, pois os espanhóis não sabiam lidar com elas em sentido de restauração. Sem a organização do grupo original que tinha noção de como realizar esse embalsamamento, esse conhecimento técnico foi perdido, configurando assim o epistemicídio.

No caso dos Jívaros não houve um processo de conquista tal qual se deu sobre os Incas. Esse grupo resistiu tanto às tentativas de dominação do império Inca, quanto às empreitadas da colonização espanhola. Esse cenário permitiu que esse grupo existisse e realizasse a produção das *Tsantsa* até o começo do século XX. No entanto os avanços sobre as terras desse grupo no século XIX, fez com que suas cabeças preservadas fossem notadas pelos estrangeiros como uma curiosidade. Isso levou à produção por parte dos colonizadores de cabeças falsas para a venda

delas, o que denota uma apropriação. Os Jívaros existem até hoje mas possuem outras configurações sociais.

Ambos os grupos lutaram e resistiram às invasões estrangeiras de intenção de colonização. Os Incas sucumbiram devido ao momento frágil que se encontravam durante a invasão, enquanto os Jívaros permaneceram existindo. Por fim é interessante notar que o colonizador frente ao conjunto de conhecimentos dos colonizados pode optar pelo recusa e descarte das técnicas, que pode suscitar num epistemicídio como se deu com as Yllapas. No entanto, o colonizador pode se interessar pelos produtos nativos, de forma que ele se apropria e ressignifica esse objeto e técnica à seu bem entender, independente de quão sagrado é para o grupo nativo, como se deu com as *Tsantsa* dos Jívaros.

Referências

- ARRIAZA, T. B.; ARROYO, F. C.; KLEISS, E. e VERANO, J. W. **South American Mummies: Cultures and disease**. In: *Mummies, disease and ancient cultures*. 2 ed. Cambridge: Cambridge university press, 1998, pp.190-234.
- BRENNER, E. **Human body preservation** – Old and new techniques. *Journal of Anatomy*, V. 224, pp. 316-244, 2014.
- COLMAN, P. **Corpses, coffins and Crypts, A history of burial**. 1 ed. Nova Iorque: Henry Holt and Company, 1997.
- FAVRE, H. A civilização Inca. 1 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- FLEMING, S. **The Mummies of Pachacamac**. *Expedition Magazine*, V.28, N.3, pp.39-45, 1986.
- HEANEY, C. **How to Make an Inca Mummy: Andean Embalming, Peruvian Science, and the Collection of Empire**. *Isis*, V.109, N.1, pp.1-27, 2018.
- JANDIAL, R.; HUGHES, S. A.; ARYAN, H. E.; MARSHALL, L. F. e LEVY, M. L. The science of shrinking human heads: tribal warfare and revenge among the south american jivaro-shuar. *Neurosurgery*, V. 55, N. 5, pp. 1215-1221, 2004.
- JOHNSON, E. C.; JOHNSON, G. R. e JOHNSON, M. The origin and history of embalming. In: **Embalming history, Theory and practice**. 5 ed. New York: Mcgraw Hill, 2012, pp. 981-1078.
- LYNNERUP, N. Mummies. *American Journal of Physical anthropology*, V. 134, N.s 45, pp. 162-190, 2007.
- MOORE, C. C.; WILLIAMSON, J. B. The universal fear of death and the cultural response. In: **Handbook of death and dying**, VOL. 2. 1 ed. Londres: Sage publications, 2003, pp. 3-13.
- MONTGOMERY, S. L. e KUMAR, A. **A History of Science in World Cultures**. 1 ed. Londres: Routledge, 2016.

SAUVAGEAU, A.; KREMER, C.; BROCHU, V.; JULIEN, F.; RACETTE, S. Jivaro Tsantsas or Shrunken Head: **An Expertise of Authenticity Evaluation**. The American Journal of Forensic Medicine and Pathology, V.30, N.1, pp. 72-74, 2009.

THOMAS, L. V. El cadaver. 1 ed., **Cidade do México**: Colección popular, 1989.

VREELAND, J. M. Mummies of Peru. In: **Mummies, disease and ancient cultures**. 2 ed., Cambridge: Cambridge university press, 1998, pp. 154-189.

WEBB, E. Inca Mummies. In: **Mummies around the world – An encyclopedia OF MUMMIES IN HISTORY, RELIGION, AND POPULAR CULTURE**. 1 ed. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2015, pp. 176-179.

FILOSOFIA ANTROPOSÓFICA GOETHIANÍSTICA: UMA CIÊNCIA ESPIRITUAL PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

*Yuri Rodrigues da Cunha*¹

Introdução

Neste trabalho o nosso objetivo é demonstrar que o pensamento do filósofo Rudolf Steiner pode ser utilizado, por seus princípios metodológicos, como instrumentos potentes para resistência dos territórios sagrados, frente a colonialidade política-científica, cujas premissas se baseiam em aspectos materialistas e desencantadas.

Para isso, busca-se aqui apresentar o seguinte argumento: a filosofia antropológica goethianística - ainda que europeia - ao ser compreendida e adotada metodologicamente, nos permite, como pesquisador, educador e ser humano, estarmos com uma abertura constante diante dos fenômenos vivos que se nos apresentam, com a finalidade de chegar aquilo que é essencial em minha relação com o mundo. É adotar uma prática diletante diante da realidade, que é, uma postura ética. Esta, pode ser uma importante ferramenta para o campo pedagógico se levado em consideração que, se como educadores nos colocamos numa perspectiva humanista, ou seja, pensar numa formação humana ampliada, devem estar contidos nessa visão, a dimensão espiritual, compreendida esta como um espaço de potencialidade humana. Que não é levada em consideração pela perspectiva materialista.

Para sustentar o argumento colocado, recorreremos ao pensamento do filósofo austríaco Rudolf Steiner, que ao se inspirar num método goethianístico, desenvolveu uma ciência espiritual, que permite um pensar decolonial em relação a um pensamento eurocêntrico-kantiano, que redundou, no limite, uma separação entre sujeito x objeto, cuja finalidade não é compreender apenas o próprio pensar, ou então, buscar ter uma razão, como classicamente a ciência se desenvolveu historicamente, mas é estar sempre no caminho para o que é verdadeiro e vivo (STEINER, 2011 -GA06.)

Isso significa que com essa forma de pensar, a preocupação é menor em desnudar e desencantar a materialidade do mundo, que busca descrever, analisar e

¹ Historiador, Sociólogo e Pedagogo. Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Marília

dominar as partes constituintes dessa rica totalidade, mas, estar em conexão com a realidade e os fenômenos vivos que estão em constante movimento, nos exigindo uma postura filosófica integral, aberto à tudo aquilo que me chega, oriundos do mundo orgânico e também humano.

Embora possa ser objetado que Rudolf Steiner é um autor europeu, e, portanto, em si mesmo possui limites a uma prática decolonial, entendemos que a incorporação livre e criativa dessa forma de pensar a partir do Sul, pode se tornar uma importante aliada para a construção de um saber de espiritualidade que nos sensibiliza e nos religa aos saberes negligenciados por uma lógica científico-política materialista.

1. **Filosofia Antroposófica Goethianística**

Rudolf Steiner foi um filósofo austríaco que viveu entre 1861 e 1925 e deixou um vasto legado sobre o que ele denominou de Ciência Espiritual (ou ciência do espírito). A coleção de suas obras completas forma um acervo com mais de 300 volumes, dentre livros e conferências públicas, versando de temas como a filosofia, epistemologia, pedagogia, agricultura, medicina, economia, política, arquitetura, artes, euritmia, esoterismo, religiosidade e cristianismo místico, dentre outros.

Em razão da grandeza material das obras deixadas por Steiner, recorre-se aqui às suas primeiras obras, que chamaremos de período antroposófico goethianística, que vai do G.A. 01 ao 07, onde é abordado especificamente o que estamos chamando de filosofia antroposófica goethianística, ainda que, o termo antroposofia só passou a ser utilizado pelo Steiner a partir de 1913.

O caminho percorrido por Steiner nessas obras compreende: uma análise das obras científicas de Goethe, e, por conseguinte, a tradição filosófica ocidental, que vai dos filósofos pré-socráticos à Kant, passando por Shiller e chegando a Nietzsche.

A primeira sua primeira obra catalogada nas obras foi chamada de “A obra científica de Goethe”, e foi escrita entre os anos de 1884 e 1897. Neste livro estão introduções dos relatórios produzidos por Steiner, sobre os escritos científicos de Goethe para a *Deutsche Nationalliteratur* (Literatura Nacional Alemã) organizada por Joseph Kürschner em fins do século XIX. O livro foi publicado pela primeira vez

um ano após a sua morte em 1926, correspondendo ao primeiro volume da Edição Completa de Rudolf Steiner (*Rudolf Steiner Gesamtausgabe*).

Compilado a posteriori como um livro, essa obra se torna uma importante chave interpretativa para a filosofia antroposófica goetheanística, e nele, Steiner aborda o que pode ser visto como uma espécie de filosofia da ciência de Goethe, mas que, subjaz em si, uma base do pensamento filosófico antroposófico steineriano, que o autor desenvolveu em suas obras de maturidade.

A partir da busca em compreender o pensamento científico de Goethe, Steiner busca em suas premissas metodológicas e epistemológicas os fundamentos da forma de pensar goetheana, e se depara com uma relação muito sutil e profunda da relação sujeito e objeto, diferentemente, da perspectiva hegemônica da época representado pelo pensamento kantiano que operava uma separação entre ambos. Steiner percebeu (1984) que em Goethe o conhecimento só é possível não pela mediação puramente racional, de uma razão pura, mas, de uma dimensão fenomenológica entre sujeito e objeto.

Para Steiner, era importante não compreender apenas os resultados das proposições diletantes de Goethe, mas, principalmente, a postura que ele adotava frente aos fenômenos da natureza. De acordo com Steiner (2011), se quisermos compreender todo o conteúdo de suas obras, inclusive os poemas, deve ser levada em consideração essa postura. Sendo que, o que importava para Goethe era a vida e a atividade pessoal frente ao tempo, “afirmava Goethe, só frutifica o que é verdadeiro (Idem, p. 15)”.

É assim, por meio de um vivo interesse pelo mundo, visando, não dar uma solução definitiva aos problemas do mundo, mas, perguntar onde começa o problema e, por consequência, manter-se assim nas fronteiras do cognoscível. Na visão de Steiner, o fato do ser humano pensar que tem resultados de um determinado problema, o priva da possibilidade de perceber claramente um sem fim de coisas que cabem dentro do dito problema. Nesse sentido, Steiner em seus estudos sobre Goethe, não buscava apenas escutar suas palavras, mas, atentar-se a sua maneira de viver. (STEINER, 2011).

Entendemos aqui que esse olhar de Steiner para a postura de Goethe diante do mundo se tornou fundamental para o desenvolvimento de seu próprio pensamento, e, na medida em que mais compreendia o pensamento de Goethe,

mais evidente para Steiner ficava sua própria forma de ver o mundo. Ou seja, quanto maior a clareza de Steiner sobre o pensamento de Goethe, mais nitidez tinha de seu próprio pensar. É nesse sentido que Steiner argumenta, “quanto mais lutava para desenvolver por mim mesmo, minha concepção de mundo, melhor parecia ser minha compreensão de Goethe” (GOETHE, 2011, p. 13).

Com isso, essa visão científica de Goethe, foi atravessada por uma sensibilidade e sutileza, que lhe permitiu, segundo Steiner (STEINER, 2008), ultrapassar uma perspectiva científica preocupada em coletar observações e criar conhecimento a partir das experiências isoladas, e com isso, oferecer uma visão satisfatória e global do mundo e da vida. O que Steiner buscava argumentar era que a filosofia da ciência, cujo expoente maior era Kant, buscava desencantar e solucionar os problemas do conhecimento e da própria realidade, numa perspectiva de que conhecer é poder.

Era como se a ciência e o método kantiano e iluminista tentassem desencantar o mundo, ao passo que Goethe, em sua visão romântica, buscava o oposto, o encantamento e os mistérios da própria realidade. Dito de outra maneira, se preocupava com o que acontecia entre os fenômenos do mundo, entre sujeito e objeto, entre o mundo real e o ideal, produto de nosso próprio pensar.

Essa polaridade de Kant e Goethe permitiu a Steiner desenvolver uma teoria do conhecimento, que buscava delimitar os parâmetros essenciais para a compreensão do próprio pensar e da realidade vivida pelo sujeito pensante. De acordo com Steiner, Kant errou duplamente em suas duas premissas sobre a teoria do conhecimento. Ao questionar sobre a possibilidade de um conhecimento válido, Kant respondeu que, “primeiro, a necessidade de termos, além da experiência, mais um caminho para conseguir conhecimentos; o segundo, o fato de todo saber obtido através da experiência ter apenas uma validade relativa.” (STEINER, 1985, p. 18).

De acordo com Steiner, Kant, embora formule um grande edifício conceitual, pecou na fundação dos alicerces, levando ao desmoronamento de toda sua construção, uma vez que, compreender que todos os objetos dados são representações mentais nossas e aparece como resultado de seu apriorismo (STEINER, 1985). Dito de outra maneira, Steiner julgava que Kant não partia de princípios corretos para a pergunta gnosiológica fundamental, porém, este foi o

paradigma hegemônico no pensamento iluminista. Não seria possível conhecer o ser em-si, mas, apenas como eu conheço o meu próprio conhecimento.

Para Steiner, os “fundamentos da Teoria do Conhecimento como ciência da significação de todo saber humano. É ela que nos faculta o discernimento da relação que reina entre o conteúdo das ciências e o mundo. É ela que possibilita chegar a uma cosmovisão, com auxílio das ciências” (Idem, p. 50).

Isso significa que em Steiner o importante era buscar compreender a relação entre o conteúdo das ciências e o mundo, pois a “teoria em si e por si de nada serve senão para fazer-nos crer na conexão dos fenômenos” (STEINER, 2008, p. 30). Assim, seria preciso que a ciência, o pensamento válido esclareça as relações mútuas, do mundo real e do ideal, estabeleça vínculos de complementaridade entre a ideia e a realidade. Essas inter-relações que importam, mais até do que conhecer a coisa em si, mas como ela se movimenta e nos afeta.

Por isso, dentro da filosofia antroposófica goetheana, Steiner teceu críticas ao pensamento iluminista, chamando a atenção para os limites de um olhar materialista para a realidade, e postulou a necessidade de desenvolver um conhecimento do conteúdo espiritual, isto é, com o espírito humano individual, com as criações da cultura, da literatura, com as convicções científicas e com as criações artísticas. Esse leque metodológico nos é bastante útil para empreender um olhar para a realidade na qual estamos inseridos, por uma ótica da Ciência Espiritual.

Aqui, mais do que as respostas que Steiner ao longo de suas obras desenvolve, que aponta para um saber de espírito que suscita muitos questionamentos, sobretudo, pela profundidade e pelos dilemas que ele apresenta, muitas vezes, adquirindo uma dimensão mística muito marcante. É como se as indagações filosóficas de Goethe e Kant, permitisse Steiner se abrir e vincular a um saber intuitivo-espiritual, que, se tornava o fundamento das ações humanas. As respostas que ele oferece não são tão úteis nesse momento, porque, como o próprio Steiner argumenta, o que importa não é ter a razão, mas buscar constantemente o que é verdadeiro (STEINER, 2011). Portanto, essa premissa metodológica fornece aos educadores, uma postura e uma atitude frente ao mundo que constantemente se modifica diante de nossos olhos. É como se cada passo que déssemos o mundo saísse do lugar.

Essas questões apresentadas nos levam a outro questionamento: de que maneira esse fundamento metodológico proposto por Steiner nos é útil como professores e educadores, e, como essa postura diante do mundo e do conhecimento pode ser mais um apoio para um saber de decolonialidade?

2. Aspectos importantes ao educador, antroposofia é método não doutrina (subtítulo provisório)

Toda abordagem apresentada aqui, sobretudo do pensamento de Steiner e uma postura diletante, desdobra-se numa concepção de educação de Steiner, que se tornou um movimento pedagógico, que a partir de 1919, devido ao contexto social de seu surgimento, que advinha de um movimento social e cultural teosófico e, posteriormente, antroposófico steineriano.

Um elemento fundamental que deve estar claro, é que as formulações das obras iniciais de Steiner, se desdobram, não como um ato teleológico, mas como resultado de um caminho de concepção e compreensão do mundo humano e espiritual, em um amplo movimento social e cultural. Parte desses movimentos se objetiva em áreas como pedagogia, medicina, agricultura, etc.

Portanto, o que se compreende nesse momento é que na origem filosófica do pensamento de Steiner, reside germens de uma Ciência Espiritual e mais distantemente, do pensamento pedagógico. De acordo com Steiner (2004), “o conteúdo espiritual [corresponde] com o espírito humano individual, com as criações da cultura, da literatura, com as sucessivas convicções científicas, com as criações da arte. O elemento espiritual é captado pelo espírito”. (STEINER, 2004, p. 99).

Esse conteúdo espiritual é, para Steiner, um grande campo a ser explorado, como um impulso humano, uma potencialidade a ser levada em consideração. Deve ser destacado que em Steiner, esse mundo espiritual não deveria ser algo passível de uma contemplação, mas também em “conhecer o mundo espiritual para, segundo este conhecimento, determinar sua participação no mesmo” (Idem, p. 100). Para enfim, a partir agora do conhecimento da dimensão espiritual, poderia ser observado a grande finalidade do pensamento humano, a liberdade.

Essa liberdade é compreendida por Steiner como o grande objetivo do ser humano, cujo método para isso, seria a “autocompreensão”, ou

“autoconhecimento”. Isto porque o ser humano é um ser que se autodetermina, e deveria fazer isso em liberdade. O ser humano deveria ser “côncio de que seu pensar, sentir e querer partem de seu “eu”. Toda atividade de nossa personalidade está ligada a esse centro do nosso ser” (STEINER, 2004, p. 104).

A partir desta perspectiva metodológica de Steiner é possível pensar uma prática docente. De acordo com o pesquisador Bach Jr (2019), a perspectiva educacional que Steiner desenvolveu, baseada na fenomenologia goetheana, colocou primeiramente os educadores em uma situação de estímulo para a própria atividade reflexiva e julgadora de suas percepções, que devem ter como baliza, uma autoeducação.

A prática e a teoria da fenomenologia são construídas em sala de aula e os educadores não estão no mero papel de informadores, mas de condutores de processo fenomenológico seguindo orientações como: dirigir e concentrar a atenção da consciência para uma metodologia da observação, criar uma dinâmica indagadora sobre as percepções para estimular a autonomia reflexiva dos alunos, proporcionar abertura para averiguação e constatação na formulação dos próprios juízos a respeito do que foi observado, permitir uma flexibilidade no uso da linguagem padronizada, julgamento e conclusão dos fenômenos, abrir espaço para testar e para não impor hipóteses, incentivar diversos modos de representação como prática de uma versatilidade da intencionalidade da consciência. (BACH, Jr, 2019, p. 181).

A prática docente, orientada por uma perspectiva metodológica antropológica, não significa observar o ser humano a partir de uma ciência espiritual abstrata, mas de um ser humano consciente de si mesmo, de ser um adulto que questiona as percepções, que estimula a consciência reflexiva dos alunos, e que não fica apenas fixado à sua prática individualmente, mas está também vinculada a dimensão histórica do povo de onde ele vive.

O homem não pertence apenas a si próprio; ele também pertence à sociedade. O que se revela não é apenas sua individualidade, mas também a da nacionalidade a que ele pertence. O que ele realiza se origina de sua força, mas também da força plena de seu povo. Com sua missão ele cumpre uma parte da missão de seu povo. O que importa é que seu lugar no âmbito de seu povo seja tal que ele possa fazer valer plenamente a potência de sua individualidade. (STEINER, 2004, p. 104).

Assim, se estamos levando em consideração a perspectiva metodológica antropológica para a prática docente, também deve ser levado em consideração o que Steiner chama de “seu povo”. Como um sujeito de seu tempo, também vinculava a individualidade ao povo onde esse sujeito vive. Assim, se vivemos num

país como o Brasil, que possui uma determinada configuração histórica, não há como não falar do violento processo de colonização.

Gostaria de chamar a atenção nesse momento para um educador, que orientado por uma perspectiva metodológica antropológica, e que, levando em conta a dimensão espiritual, nos possibilita observar e questionar a um saber histórico do ser humano que é silenciada no diante de um pensamento iluminista e desencantado. O educador imbuído de uma postura ética diante do mundo, consciente de seu autodesenvolvimento e de seu conhecimento, ao buscar um agir em liberdade, de si e de seus alunos, se torna em si, a nosso ver, um educador para a decolonialidade.

Considerações finais: a Ciência Espiritual para a decolonialidade

A dimensão metodológica da ciência espiritual, deveria garantir por meio de uma formação de tipo humana, valores opostos à lógica materialista-iluminista, que, se tornou a racionalidade filosófica que absorvida pelo capital. A perspectiva espiritual de Steiner está num campo de enfrentamento aos saberes materialistas hegemônicos, que, mesmo na perspectiva espiritual, ele não recorre como uma forma conservadora, mas progressista, para ajudar numa possível superação das contradições sociais oriundas do capitalismo, por meio de uma lógica espiritual.

A vida espiritual moderna foi transmitida à população trabalhadora, pelas classes dirigentes da humanidade, de forma a perder sua força para a consciência dessa população. Ao pensar nas forças capazes de trazer uma solução para a questão social, isto deve ser compreendido antes de mais nada. Se esse fato continuasse a atuar, a vida espiritual da humanidade estaria condenada à impotência diante das reivindicações sociais do presente e futuro (STEINER, 2011b, p. 45).

Com isto, é possível deduzir que de modo que as espirituais foram delineadas pelas classes dominantes, elas serviram de elementos fundamentais para atenderem os interesses das classes dominantes e de uma racionalidade materialista-desencantada. Que, no limite, possui como objetivo último extrair maiores taxas de lucro do trabalho socialmente produzido. Portanto, na perspectiva de Steiner, a questão espiritual deveria ser associada ao trabalho humano e a capacidade de autodeterminação, no sentido de permitir uma emancipação humana.

Ocorre aqui, a tentativa de criar mediações e ligações entre o conhecimento espiritual e as bases das condições materiais, humanizando as próprias dimensões espirituais, que só podem existir graças à humanização da

realidade objetiva. Nesse sentido, podemos deduzir da avaliação de Steiner que o proletariado poderá criar uma conscientização – em termos marxianos de consciência de classe –, a partir de elementos espirituais e humanos, que correspondem a uma dimensão ética fraternal.

Pode-se reconhecer que na exposição do verdadeiro caráter do movimento social-proletário a caracterização dessa vida espiritual deve aparecer em primeiro lugar; *pois é essencial que o proletário perceba as causas de sua situação insatisfatória de vida, e também aspire à sua superação, de uma maneira que o sentimento e a aspiração recebem sua direção dessa vida espiritual.* (Idem, p. 44, grifo nosso).

Nesse sentido fica claro que mesmo Steiner não sendo membro de um partido comunista, ele está preocupado com o problema da emancipação humana, por meio de uma dimensão particular da formação humana: a ciência espiritual. Nesse sentido, o saber da ciência espiritual se torna um elemento fundamental para uma prática decolonial, pois permite ao professor, com base na compreensão de sua época, não se fechar aos saberes materialistas-desencantados, e tampouco, um saber de uma ciência espiritual que busca apenas uma ascese individual, mas sim, uma ciência espiritual que esteja atenta aos problemas de seu tempo. Com isso, se há uma postura metodológica que observamos, no início deste artigo, tal posição deve ser compreendida de forma a não negligenciar os saberes silenciados pelo regime de verdade de uma lógica materialista-desencantada.

Esse saber materialista-desencantada, na medida em que faz um apelo apenas à dimensão cognitiva, ou a representação que o sujeito faz do mundo, impede, segundo Steiner, um saber de espiritualidade atuar na dimensão humanizadora e objetiva. Em meio a essa perspectiva, materialista-desencantada a ciência espiritual se tornou uma abstração esvaziada de sentido coletivo, onde os seres humanos buscam apenas a ascese individual, e não uma emancipação humana.

Só que o tipo de vida espiritual sem liberdade não conseguiu, até agora, deixar esse cunho social vigorar. Dentro das classes dirigentes, as forças espirituais se desenvolveram de uma forma que, de maneira antissocial, restringiu as realizações dessas forças a certos círculos da humanidade. O que foi produzido dentro desses círculos só pôde ser apresentado artificialmente à humanidade proletária; e essa humanidade não pôde obter dessa vida espiritual nenhuma força sustentadora da alma, pois não participou *realmente* da vida desse bem espiritual. [...] Só lhe é possibilitado [ao proletariado], de certa forma, visualizar esse bem de um ponto de vista situado fora dele; o elemento da vida espiritual válido no mais estrito sentido possui, também, sua importância naquelas ramificações da atuação espiritual que, em razão do capital, afluem para a vida econômica. No organismo social sadio, os trabalhadores proletários não devem ficar junto de suas máquinas e ser apenas

mencionados por suas empresas, quanto apenas o capitalista sabe qual é o destino, no ciclo da vida econômica, das mercadorias produzidas. O trabalhador deve poder desenvolver, com pleno engajamento no assunto, ideais sobre a maneira de participar da vida social na medida em que trabalha na produção das mercadorias. (Idem, p. 91).

Nesse sentido, uma saída viável para Steiner seria uma dimensão de uma “afinidade eletiva” entre os aspectos espirituais e materiais, para a formação de um ser humano que seja capaz de alterar sua realidade objetiva. Portanto, para Steiner o trabalho não deve ser concebido sem levar em consideração a dimensão espiritual, como elementos resultados de uma formação humana, uma vez que a segunda funciona como uma chave que permitirá que uma nova sociedade possa florescer a partir da constante construção social, ou seja, “por meio dessa reformulação é criada entre as pessoas uma relação social mais adequada à vida [...] É preciso provocar o desenvolvimento.” (Idem, p. 110). É justamente essa perspectiva que, a nosso ver, possibilita uma descolonização do saber, desde uma perspectiva que aborda a ciência espiritual. E essa, nos fornece um novo e amplo campo de saber que permite uma descolonização espiritual.

Referências

BACH Jr, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e educação**: a filosofia da educação de Steiner. Curitiba: Lohengrin, 2019.

STEINER, Rudolf. **A obra científica de Goethe**. (GA 01) Trad. Rudolf Lanz, São Paulo: Antroposófica, 1984.

STEINER, Rudolf. **Verdade e ciência**: prelúdio a uma “Filosofia da Liberdade”. (GA 03). Trad. Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1985.

STEINER, Rudolf. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goetheana. 2ª Ed (GA 02). Trad. Bruno Callegaro, Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2008.

STEINER, Rudolf. **Goethe y su visión del mundo**. (GA 06) Trad. Julia Hernandez Sans y Rafael Martín Artajo. Villa Adelina: Antroposófica, 2011.

STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social**: aspectos econômicos político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade. São Paulo: Antroposófica, 2011b.

QUILOMBO DONA JUSCELINA E SUA CULTURA TRADICIONAL COMO RESISTÊNCIA AO COLONIALISMO

*Kamila Ferreira dos Santos*¹

Introdução



Iniciamos as discussões trazendo a definição de quilombo dando ênfase a concepção da Comunidade Quilombola Dona Juscelina, comunidade esta que desenvolvem a pesquisa junto com a pesquisadora, também quilombola, são sujeitos participantes no seu processo de definição, estando em luta por seu território e vivenciando o luto da matriarca que deixou o seu Quilombo “órfão” recentemente, deixando também muitos saberes a ser vividos e vivenciados assim como valorizados pela comunidade, 2021.

Este artigo tem como objetivo discutir termo Cultura, e os aspectos e manifestações culturais presentes no Quilombo, trazendo definições e visões dos quilombolas, e como a cultura exerce uma forma de resistência ao colonialismo. Conclui-se que essa Comunidade busca a valorização constante de suas Culturas, presentes nas danças, músicas, histórias, memórias, etc. Toda essa Cultura foi e será vivida pela comunidade, tendo como principal aspecto o Festejo da Abolição, e essa Cultura que reflete a memória da Comunidade é força e resistência ao poder colonial.

O que é cultura para a Comunidade Quilombola Dona Juscelina?

Questionada sobre a cultura e como os quilombolas do Quilombo Dona Juscelina veem a cultura Dona Luiza responde:

¹ Mestranda PPGCULTraguaína.

Não, acho que num é uma comemoração assim muito na superfície não, eu acho que é uma cultura da cidade, das raízes daqui, né? (...) É uma festa cultural mesmo, a cultura de um povo, sabe? Um povo que até hoje vai tentando levar em frente, né? Através da, da dança, através dos cânticos, através das poesias. (OLIVEIRA, 2017, pg. 09)

Percebe-se que o Festejo da Abolição é considerado uma comemoração cultural, uma festa cultural, uma festa nas raízes da cidade e do povo quilombola desse lugar. Falando primeiramente da festa relatada por Dona Luiza que é quilombola, casada com o Griô Manoel dos Santos, vamos destacar que essa festa é o Festejo da Abolição, comemorado na Comunidade desde 1962 quando a matriarca da comunidade chega trazendo o festejo que é em comemoração à libertação dos escravos em 13 de maio de 1888.

É importante ressaltar que é um dos principais aspectos dessa comunidade hoje, é feriado no município de Muricilândia onde a Comunidade Dona Juscelina se localiza, ainda urbana lutando por território físico, com cerca de 900 quilombolas, com estatuto e diretoria atendendo aos preceitos legais, é uma comunidade bem característica por comemorar de forma única a Abolição dos Escravos, que acompanha o “Teatro da Abolição” momento em que é representação a abolição dos escravos pela assinatura da Lei Áurea, em seguida um desfile pelas ruas da cidade, com os quilombolas caracterizados de rei, rainha, príncipe, princesa, baliza, baianas, negras mariamas, escravos, tudo muito organizado e devidamente ensaiado pela comunidade, com bateria do quilombo, que é tradicional.



Figura 1 Teatro da Abolição



Figura 2 Comunidade Quilombola Dona Juscelina no dia 13 de maio

Diante dessa manifestação cultural, o Festejo da Abolição muitas outras foram se desenvolvendo ao longo da existência desse Quilombo nesse lugar, e foram se espalhando e sendo conhecidas e reconhecidas como Cultura do Quilombo Dona Juscelina.



Figura 3 Seminário de Cultura Afro-brasileira e Quilombola



Figura 4 Conselho de Griôs

Fundamentados em Roy (2017, pg. 39), deixamos evidente que todas essas práticas são Culturas pois elas existem mesmo sendo incidental questionar se as culturas existem. Elas existem em razão do fato de terem sido inventadas e em razão efetivamente dessa invenção.

Sendo Cultura conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos e costumes, que diferem um grupo social. Percebemos que todos esses atos elencados e praticados pela comunidade o diferem e o distinguem como grupo, comunidade e principalmente como Quilombo. Esse Quilombo vai se envolvendo em seu universo criado para valorizar suas Culturas (reuniões, encontros, danças, comidas, festas e seminários) tudo que é representativo, pois representar e tonar significativo, a comunidade busca diariamente meios e formas de tornar significativo aquilo que é Cultura do Quilombo Dona Juscelina.

Destacamos que (ROY, 2017, pg. 40) o estudo ou representação de uma outra cultura não consiste numa mera “descrição” do objeto, assim sendo é complexo definir uma comunidade, mas essa Comunidade participa ativamente de estudos acerca dela, auxilia no processo de representa-la, questiona ao pesquisador sobre descrições sobre si.



Figura 5 Produção de Cartografia em pesquisa desenvolvida com a Comunidade

Continuamos trazendo fala de Ludimila Carvalho dos Santos de 18 anos, quilombola da Comunidade Quilombola Dona Juscelina, militante e membro da Diretoria e destaca que:

A comunidade assim como a nossa cultura da cidade é entremeada da cultura quilombola, a cultura da cidade é a cultura quilombola, não tem como separar. E quando os nossos habitantes chegaram aqui e dona Juscelina trouxe essa festa, essa festa passa a ser uma festa histórica, uma festa que vai ficar marcada, uma festa onde começou os primeiros passos de nossa cidade. Por que faz parte da cultura? Nós voltamos lá no passado

e ver que Muricilândia antes de dona Juscelina o quê que era? Era uma comunidade romeira. Era uma comunidade católica, romeira, onde a cultura começou ser a cultura romeira, e dona Juscelina chega com a festa de Santo Reis, e começa também entremear no meio aquele povo e aí dona Juscelina também aparece aqui com a festa do 13 de Maio, desconhecida pros moradores que aqui estavam, mas que começaram a conhecer e que como cultura, como história, como participantes daquela realidade Sendo eles a maioria negros, sendo eles a maioria descendentes de pessoas que foram escravizadas, eles se veem naquele meio. (SANTOS, 2017, pg. 14)

Ela também dar um destaque para o Festejo da Abolição e para Dona Juscelina que é uma mulher Romeira, Devota, Doutora Honoris, Matriarca, que como diz Ludmila introduziu o Festejo da Abolição na Comunidade, Lucelina Gomes dos Santos herdou o Festejo de seu tio Claro no leito de morte dele, nascida em Nova Iorque no Maranhão em 1930, chegando a Muricilândia em 1962 com a família passa a celebrar sua festa que logo se torna O Festejo da Abolição do Quilombo Dona Juscelina em Muricilândia-TO.



Figura 6 Lucelina Gomes dos Santos (dona Juscelina)

Pessoa muito importante e relevante para nossa Comunidade, eu também sou quilombola daqui com orgulho, hoje escrevo após a morte dessa amiga, porém não vamos dar destaque a sua morte pois ela vive “in memória” de todos os que a conheceram. Ela e os demais Griô do Quilombo são transmissores de saber, que para comunidade são essenciais e significativos para representação da cultura, pesquisadores que nos acompanham como comunidade e pesquisadores quilombolas da comunidade se deparam com uma questão destacada por Manuela que diz que:

Há também um problema de saber se a comparação entre saberes tradicionais e saber científico está tratando de unidades em si mesmas

comparáveis, que tenham algum grau de semelhança. A isso, uma resposta genérica mas central é que sim, ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambas são também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo. É curioso que o senso comum não as veja assim. Para o senso comum, o conhecimento tradicional é um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada. Nada mais equivocado. Muito pelo contrário, o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores. Processos. Modos de fazer. Outros protocolos. (CUNHA, 2010, pg. 78)

Mas a respeito disso percebemos que para comunidade o saber muito importa, pois, o saber científico e o tradicional se encontram em uma única pessoa, ou em várias, a saber para o quilombo são os Griôs vem de encontro as questões geradas na Comunidade acerca de história, de cultura e um saber eterno, muito valorizado in vida e in memória.

Quilombola do Quilombo Dona Juscelina

Destacamos que além de:

O termo “remanescente de quilombo”, instituído pela Constituição de 1988, que vem sendo utilizado pelos grupos para designar um legado, uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico. (...) o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. (ALMEIDA, 2010, pg. 42)

O ser quilombola ou remanescente quilombola nessa Comunidade Quilombola existe no momento em que absorve os saberes e seus significados, nos cânticos, danças, festejo, histórias e memórias ancestrais.

Essa Comunidade muito aprendeu e continua buscando aprender com o pretexto de “cuidar da comunidade quando os mais velhos partirem”, mas jamais querendo essa partida, porém no momento em que ela chegou, na despedida foram praticados todos os ensinamentos aprendidos, as músicas foram cantadas, os ritos foram mantidos e assim a Cultura valorizada.



Figura 7 Velório e enterro de Dona Juscelina

Na busca continua pela valorização da cultura, luta por território esse Quilombo vai seguindo, dançando, cantando e festejando, recordando e rememorando os aprendizados no dia-a-dia e viver e ser quilombola.

Cultura do Quilombo como resistência ao Colonialismo

Sendo o colonialismo uma prática na qual um território exerce domínio político, cultural ou religioso sobre um determinado povo. O controle é exercido por meio de uma potência ou força política militar externa que deseja explorar, manter ou expandir seu território. Em Quijano lembramos:

Os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante (...) Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos. Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. (QUIJANO, 2005, pg.118)

As comunidades tradicionais lutam contra esse poder dominante, que ainda os tentam categorizar em raça, entendendo que esse controle ainda excita em se manter frente essas comunidades, o Quilombo Dona Juscelina vem buscando manter vivo as práticas culturais observando que seu território é local de resistência a esse poder. Ressaltamos que as práticas autoritárias resultantes do persistiram no apagamento e no apagamento das diferenças histórico-culturais como destaca Almeida:

O contra-senso das práticas autoritárias decorrentes do colonialismo foi o de insistir no esquecimento e no apagamento das diferenças histórico-culturais como forma de atingir o suposto crescimento e progresso. Elas ignoraram sistematicamente o papel desempenhado pela memória na formação da identidade, dos saberes tradicionais como fontes de preservação da vida. (ALMEIDA, 2010, pg. 25)

Insistir no apagamento da memória de povos tradicionais, ignorar a memória na formação de identidade e os saberes tradicionais como forma de preservar a vida foram práticas coloniais, o Quilombo quando exerce sua memória no processo de transmissão entre quilombolas, transmissão dos saberes tradicionais dos Griô para os demais quilombolas está resistindo, está lutando e mantendo vivo o que o colonialismo tenta colocar no esquecimento.

Conclusão

Dia 03 de julho de 2021 a Comunidade Quilombola Dona Juscelina perdeu sua matriarca (Lucelina Gomes dos Santos) e nesse ano mais uma de suas Griôs, Dona Cicera Vieira Almeida, no momento de maior dor desse Quilombo observamos que os aprendizados apreendidos e a cultura foram lembrados e valorizados.

O Festejo da Abolição que traz suas músicas e danças, foi vivido no luto, no momento da despedida, pois em forma de desfile como ocorre todos os anos no Festejo, o corpo da matriarca foi conduzido pelas ruas da cidade com os quilombolas cantando as músicas que ela ensinou e tanto cantou conosco.

E essa Cultura (Festejo da Abolição) que reflete a memória de Dona Juscelina é símbolo de força, persistência e resistência ao poder colonial praticado pelo Quilombo. Entremeadado a esse Festejo temos além das danças e músicas, as memórias e histórias dos Griôs e de cada quilombola, o Festejo trazido por Dona Juscelina foi e será celebrado como ela celebrou e ensinou.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. **Cadernos de debate Nova Cartografia Social. Território Quilombola e conflitos.** UEA, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro. In: **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico.** Cultura com aspas. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

OLIVEIRA, Luiza Borges de. **Transcrição de entrevista** no dia 29 de abril de 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

ROY, Wagner. **A invenção da Cultura.** São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SANTOS, Ludimila Carvalho dos. **Transcrição de entrevista** realizada no dia 27 de junho de 2017.

QUILOMBOS: DO BRASIL AO TOCANTINS

*Katiane da Silva Santos*¹

*Elias da Silva*²

Introdução

Os grupos étnicos de cultura afro que perduram desde o Brasil Colônia, e que ao longo dos séculos até os dias atuais construíram e desconstruíram suas identidades, gerando novas realidades territoriais como resultantes desse processo, e que fundamentam seus direitos territoriais.

Sobre esses grupos tradicionais, utilizaremos o termo comunidade, que designa pequenas aldeias ou cidades afastadas dos centros urbanos ou pequenos grupos com traços culturais e étnicos em comum.

Após serem reconhecidas como comunidades quilombolas passam pelo processo de construção do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), onde tem como etapas o Estudo Antropológico, o levantamento fundiário, e o memorial descritivo e cadastramento das famílias quilombolas, para então ocorrer a titularização de seus territórios ancestrais.

Neste trabalho objetivou-se compreender como se deu o processo de insurreição dos negros oprimidos e escravizados até as formações dos quilombamentos que formaram as atuais comunidades no Brasil e especificamente as do estado do Tocantins que citamos. Para tal, o texto possui caráter interpretativo e qualitativo com base na revisão bibliográfica em obras que direcionam teórica e metodologicamente o tema.

Comunidades Quilombolas

A escravização do africano e também do afro-brasileiro não tem nada a ver com submissão, tomo como exemplo o americano nativo que resistiu às feitorias até a abolição de sua escravatura, estes povos foram os primeiros a serem escravizados no Brasil, este processo durou cerca de sessenta anos (1540-1600), apesar das burlas dessa proibição, a coroa portuguesa proibiu definitivamente entre os anos 1757-1758. Entretanto estes povos encontravam-se em um ambiente

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins – UFT, linha de pesquisa “Poder, Território e Territorialidades”. E-mail: Katiane.santos@uftpe.br.

² Professor no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: esilva@uft.edu.br.

familiarizado, entre pessoas culturalmente semelhantes. Enquanto que o africano foi submetido a outras condições como reforça Pinsky:

[...] Retirado do seu habitat, de sua organização social, do seu mundo, é natural que estivesse atemorizado diante de uma nova condição que, ao menos de início, nem chegava a compreender devidamente. Sem conseguir definir seu espaço social, sentia-se nivelado pelos captores aos demais cativos, oriundos de outras tribos, praticantes de outras religiões, conhecedores de outras línguas, vindos de outra realidade. Por isso, ele não se identificava com outros cativos, sentindo-se solto, perdido, sem raízes. Não entendia bem sua situação, reagindo com estupor e inércia às ordens (PINSKY, 1989, p. 26).

O autor ainda expõe que os negros escravizados e humilhados, tiveram seus corpos marcados a ferro no ombro, na coxa ou no peito, “[...] o corpo do escravo era equiparado ao dos animais, violentado, mutilado e espancado até a morte [...]” (Op. cit., p. 23).

Portanto, era muito difícil para o escravizado revoltar-se contra as imposições de forma individual, pois poderia não ter sucesso e ser punido até mesmo com a morte. Porém, os negros não se limitaram a isso, e desenvolveram sim formas de resistências.

De acordo com Pinsky (1989, p. 54, grifos do autor), muitos estudiosos mostram na historiografia da escravidão que o nativo americano não aceitou o cativeiro por causa de seu instinto de liberdade, enquanto que o negro aceitava o cativeiro por falta de um espírito de liberdade. Porém, “O fato é que o negro não tinha ‘jeito’ ou ‘espírito’ de escravo. Aliás, ninguém tem”. De certo, o inconformismo do negro era tão grande, que mesmo com poucas chances de alcançarem a liberdade, lutaram contra o cativeiro.

Os oprimidos criaram diversas formas de resistências como: a insurreição – qualquer pessoa tem seu orgulho, não sendo diferente para os negros; os suicídios – chegavam a esse ponto acometidos de grande revolta por não aceitar a condição de escravo e ainda davam prejuízo ao dono; justiça – assassinavam feitores, capitães-do-mato e senhores (neste último caso eram julgados e condenados a morte); as guerrilhas e revoltas – quando organizavam demonstravam o inconformismo contra o sistema opressor que estavam submetidos; as fugas, individuais e coletivas; os aquilombamentos – este último desenvolveremos neste trabalho, haja vista que o estudo trata-se de uma comunidade remanescente de quilombo.

Um quilombo era um foco de negros livres numa sociedade que se baseava em relações sociais de caráter escravista. Era, pois, um mau exemplo para outros escravos e uma esperança concreta para os fugidos (PINSKY, 1989, p. 57).

Diante do crescimento das fugas, a sociedade escravocrata criou até mesmo uma profissão para combater esse fenômeno. “Ser capitão-do-mato, trair suas origens, era uma das poucas formas de o negro romper a barreira etno-social e usufruir – carregando embora a maldição de traidor – o sistema que o havia oprimido” (Op. cit., p. 59). A captura do fugido era seguida de castigo para dar exemplo aos demais.

A busca pelos fugitivos tinha como objetivo evitar seu aquilombamento, embora nem todo escravizado fugido aquilombava-se, muitos viviam escondidos nos centros urbanos em meio a outros negros livres. Os que se refugiavam nos quilombos contribuíam para fortalecer essa sociedade que era temida pelos escravagistas que os viam como rebeldes, porque não aceitava sua condição de inferiorização e subalternização a que lhe era imposta.

[...] a repressão do aparelho de Estado escravista era de uma violência que somente poderia ser combatida com uma violência idêntica, sem sentido contrário [...] combatido de todas as formas, em todos os níveis de tentativas de readquirir a liberdade, o escravo tinha de rebelar-se e de usar a violência contra o aparelho de dominação militar, ideológico e político que o desumanizava como ser (MOURA, 1993, p. 24).

Para tal, o aquilombamento foi a maior manifestação de resistência, mas era necessário manter sempre um sistema de defesa do quilombo por causa da perseguição dos escravagistas. “[...] esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos” (Op. cit., p. 11).

O fenômeno das fugas crescia consideravelmente no sistema escravocrata e nada conseguiu fazer com que cessasse. Os escravizados fugiam e se aglomeravam nas matas para se esconderem, esses locais receberam algumas definições como enfatiza Fiabani:

No Brasil, em geral, o fenômeno foi registrado como mocambo, quilombo e palmar. O habitante dessas comunidades era chamado de quilombola, calhambola, mocambeiro, mucambeiro, mocambista, palmarinos, papamel [...] A documentação histórica oficial abordou o fenômeno já no século 16, com o nome de mocambo. No entanto, o termo quilombo foi o preferido dos historiadores e antropólogos. A denominação de papamel refere-se aos quilombolas de Alagoas [...] (FIABANI, 2012, p. 280).

Os grupos aquilombados organizavam-se em comunidades de diferentes tipos e durações. Desde um pequeno grupo nômade para se esconder dos

escravistas que tentavam a captura, até grandes grupos sedentários com estruturas socioespaciais estabelecidas.

Os quilombos [...] durante todo o transcurso de sua existência, eles foram não apenas uma força de desgaste, atuando nos flancos do sistema, mas, pelo contrário, agiam em seu centro, isto é, atingindo em diversos níveis as forças produtivas do escravismo e, ao mesmo tempo, criando uma sociedade alternativa que, pelo seu exemplo, mostrava a possibilidade de uma organização formada de homens livres [...] (MOURA, 1993, p. 37).

Clóvis Moura (1993) ainda destaca que os quilombos existiram durante todo o período escravista, ou seja, a escravidão sempre foi marcada pela resistência do negro. E os quilombos marcaram toda a extensão do território brasileiro, e eram combatidos pela sociedade escravocrata, por isso utilizaram a estratégia da invisibilidade social para se proteger.

Palmares, por exemplo, chegou a se constituir em verdadeiro estado dentro do estado, com relações econômicas estáveis, estrutura sócio-econômica estabelecida e contratos comerciais com vilas próximas, em pleno século XVII e com duração total de 67 anos, segundo se crê. E isto no Nordeste brasileiro, área das mais povoadas e desenvolvidas da colônia na época (PINSKY, 1989, p. 57).

O grande quilombo de Palmares localizava-se no atual Estado de Alagoas na Serra da Barriga. Pinsky (1989) também cita outro importante quilombo, o Quariterê, destruído em 1769 e localizado no atual Estado de Mato Grosso, ato comemorado como heroico em Portugal.

Esse quilombo, liderado pela rainha Tereza, vivia não apenas de suas lavouras, mas da produção de algodão que servia para vestir os negros e, segundo alguns autores, até mesmo para funcionar como produto de troca com a região. Possuía ainda duas tendas de ferreiro para transformar os ferros utilizados contra os negros em instrumentos de trabalho (Op. cit.).

Assim, percebemos nos sistemas quilombolas organizados pelos africanos e afro-brasileiros, a reafirmação identitária, é como uma busca ao elo perdido. Estes povos passaram a desenvolver relações com o espaço e seus recursos naturais de acordo com seus modos de vida na África, desta forma, afirmando-se como categoria social tradicional.

Desta forma, entendemos que a principal característica dos territórios quilombolas, é que “[...] se fundamentam em décadas, em alguns casos, séculos de ocupação efetiva. A longa duração dessas ocupações fornece um peso histórico às suas reivindicações territoriais [...]” (LITTLE, 2002, p. 11).

Conforme Haesbaert (2007), os territórios possuem características entre apropriado (mais simbólico) e dominado (mais concreto).

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional 'poder político'. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação [...] (HAESBAERT, 2007, p. 20-21, grifo do autor).

Neste sentido, os quilombolas, como categoria social tradicional são capazes de criarem territórios apropriados carregados de marcas do vivido e valor de uso, diferentemente estão os territórios dominados que possuem valor de troca, podendo sobrepor-se sobre os apropriados pelo poder hegemônico do capital.

É importante entender essas condutas territoriais, pois, após a abolição da escravatura, os ex-escravizados passaram a se organizar territorialmente.

[...] Alguns quilombolas continuaram vivendo como posseiros nas áreas de seus quilombos. Outros procuraram a sobrevivência juntando-se às parcelas da população marginalizada, em novas formas de luta pela sobrevivência. Com o fim da escravidão, o quilombo deixou de existir como entidade gerada no seio e a partir das contradições da sociedade escravista, fruto da resistência do produtor escravizado contra a apropriação de sua pessoa, e, portanto, de sua força de trabalho, pelo escravizador (FIABANI, 2012, p. 26).

Deste modo, a população negra, após a abolição, teve sérias dificuldades em se estabelecerem socialmente. Mesmo que já se tenha passado mais de um século, hodiernamente ainda o negro passa por sérias dificuldades sociais.

São nestas condições desfavoráveis que a população negra vai desenvolver-se biologicamente e economicamente. Migrando para aglomerados urbanos, visto que são expulsos da terra, em razão do latifúndio e da mecanização do campo que dispensa mão-de-obra humana ou migrando e apropriando-se de terras devolutas.

Enquanto que na escravatura os quilombolas usaram a estratégia da invisibilidade para se proteger dos ataques dos escravagistas, no pós-abolição os escravistas e o Estado é que os invisibilizaram. Até a academia por muito tempo também não deu atenção para estudos africanistas como assevera Fiabani.

O movimento das comunidades quilombolas teve início na década de 1970, no Maranhão e no Pará e, posteriormente, espalhou-se por todos os estados, sendo que o maior número de comunidades encontram-se nas regiões onde a mão de obra escrava foi mais frequente. Este segmento social permaneceu décadas na invisibilidade, tanto para a academia como para o Estado. Ao serem reconhecidos como remanescentes de quilombos, estes camponeses se inserem no campo das lutas pela terra e passam à condição de sujeitos de suas histórias (FIABANI, 2015, p. 15-16).

Portanto, a população negra persiste contra as forças hegemônicas que os suprimem socialmente. Não abandonando suas lutas, os movimentos das comunidades negras buscam o reconhecimento de seus direitos.

Porém, não podemos deixar de lembrar que a década de 1980 foi marcada por acontecimentos que alteraram o cenário político mundial. No Brasil, em 1982, realizou-se o I Simpósio Nacional sobre o Quilombo de Palmares, em Alagoas. Em 1988, celebrou-se o Centenário da Abolição da Escravidão. Uma verdadeira profusão de estudos sobre a escravidão antecederam a celebração. Em 1988, tivemos também a nova Constituição. O momento era, portanto, propício às mudanças. Sob forte pressão, as elites políticas pareciam mais sensíveis aos apelos das minorias (FIABANI, 2012, p. 356).

Mediante tantas lutas das comunidades negras que puderam se organizar publicamente após a abolição por busca de direitos, foi a partir da década de 1970 que houve as grandes mobilizações, como exemplo organizaram-se em associações quilombolas para reivindicar a titularização de suas terras, quase sempre expropriadas.

Como respostas às mobilizações a Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 2002) garantiu-lhes nos artigos 215 e 216 no texto permanente da constituinte, o direito à preservação de suas culturas.

Entretanto, para manter sua cultura tradicional, estes povos necessitam apropriar-se de suas terras, pois sua cultura é impressa nos seus territórios e sua destituição é também sua destruição.

A titularização das terras é urgente para que as comunidades não desapareçam, visto que sem a terra o grupo tende a desaparecer como categoria social. Também é importante a regularização fundiária, pois estas comunidades guardam aspectos da cultura afro e continuam a perpetuar os costumes que as fizeram como tal [...] (FIABANI, 2015, p. 16).

Entretanto, em relação aos direitos territoriais dessa categoria social, somente aparecem em um Ato das Disposições Constitucionais **Transitórias** (ADCT) da CF (BRASIL, 2002), promulgada há exatamente cem anos após a abolição da escravatura, mas o que se conseguiu foi uma lei instável por seu caráter transitório.

Desta forma, os debates sobre os quilombos foram formalizados a partir de sua definição no ADCT em seu artigo 68: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 2002, p. 161).

Portanto, o ADCT tem caráter transitório e isso traz uma grande instabilidade para os povos remanescentes quilombolas. Mas de qualquer forma foi no artigo 68 que “[...] Pela primeira vez na história do Brasil, criou-se uma lei

específica que beneficia o campesinato negro [...] que reconhece o direito à propriedade da terra [...] até então invisíveis aos olhos do Estado” (FIABANI, 2015, p. 16).

Para garantir as titularizações fundiárias de suas terras seria necessário qualificá-las através de laudos antropológicos, visto que “[...] Não havia dúvida sobre o que se considerava como remanescentes – aquilo que restou – de quilombos [...]” (FIABANI, 2012, p. 357).

Porém foi encontrado uma outra realidade, a maioria das comunidades negras rurais encontravam-se sem a posse total de suas terras, daí relembramos a Lei de Terras (1850), que deu grande abertura para o latifúndio e conseqüentemente para a expropriação dos territórios quilombolas. Haja vista que grande parte de comunidades negras rurais não surgiram em quilombos.

[...] Dessa forma, ao não encontrar, comumente, evidências de um quilombo histórico, sobretudo os antropólogos envolvidos no arrolamento de quilombos e na concessão de laudos buscaram outros fundamentos que pudessem fornecer explicações para a presença de tais comunidades negras naqueles lugares (FIABANI, 2012, p. 359).

Portanto, diante da realidade dos povos remanescentes de quilombos e a discrepância com a lei promulgada, era preciso repensar o conceito histórico de quilombo para abranger comunidades que ficariam de fora, em razão dos diversos fenômenos sociais que se desenvolveram no território nacional, a exemplo disso os ataques sofridos pelos quilombos e as fugas em busca de salvar a vida, os grupos se espalhavam ainda mais pelo território nacional. Então, “[...] Mesmo contrariando a interpretação inicial dos legisladores, o termo quilombo passou a ser reinterpretado” (Op. cit.).

Neste sentido, a ressignificação do termo quilombo foi determinada através do Decreto nº 4.887 (BRASIL, 2003), em seu artigo segundo, foi estabelecido o critério de autodefinição, onde a própria comunidade que se reconheça como um grupo étnico-racial que tenha: “[...] trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”, possam ser reconhecidos como remanescentes quilombolas.

Quando estas comunidades são reconhecidas, fortalecem suas lutas seculares, não só de conseguirem preservar sua cultura ancestral, mas

principalmente se refletem em conquistas de direitos territoriais, ou seja, é mais do que a rememoração de um passado como assinala Arruti:

[...] Portanto, o que está em jogo em qualquer esforço coletivo pelo reconhecimento oficial como comunidade remanescente de quilombos são sempre (até o momento) os conflitos fundiários em que tais comunidades estão envolvidas, e não qualquer desejo memorialístico de se afirmar como continuidade daquelas metáforas da resistência escrava e do 'mundo africano entre nós', que foram os quilombos históricos (ARRUTI, 2006, p. 82, grifos do autor).

O Decreto nº 4.887 (BRASIL, 2003), regulamenta como proceder em relação ao direito a terra pelos quilombolas, através da “[...] identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos [...]”.

O território das comunidades tradicionais tem como especificidade serem tituladas de forma coletiva, em nome de uma associação que toda comunidade quilombola precisa criar para reivindicar esse direito, as terras tituladas não podem ser desmembradas e nem vendidas para que se preserve o direito das futuras gerações.

Deste modo, seria possível a lei dar-lhes direito sobre o território ocupado. Portanto, o Decreto nº 6.040 (BRASIL, 2007), no artigo terceiro, estabeleceu que territórios tradicionais são: “[...] os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária [...]”. No caso dos quilombolas os direitos territoriais são tratados pela ADCT.

Neste sentido, a identificação como remanescentes de quilombos dão às comunidades negras o reconhecimento como “[...] símbolo de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo, de um modelo de luta e militância negra” [...] (ARRUTI, 2006, p. 82). Deste modo, a preservação de suas culturas é um atributo para a formalização da apropriação da terra.

Adelmir Fiabani (2015) reforça a importância da terra para a manutenção da cultura afro, pois suas manifestações culturais são coletivas e quando dispersos por expropriações territoriais podem enfraquecê-las.

As comunidades negras são centros de preservação da cultura afro. Nestes locais, os moradores mantêm viva várias celebrações e os costumes centenários. A religiosidade, a tradição, o sentido da solidariedade, as formas de uso e preservação do solo, a relação com a

natureza, a sabedoria dos mais velhos, as danças, as procissões, os mitos, as lendas e muitas outras coisas estão preservadas; no entanto, tendem a desaparecer com a saída das famílias, pois são manifestações coletivas e perdem o valor com a separação das pessoas ao saírem da comunidade (FIABANI, 2015, p. 28).

Ilka Leite (2000) aponta para a quilombagem contemporânea como uma organização política e instrumento de lutas.

O ato de quilombar-se, ou seja, de organizar-se contra qualquer atitude ou sistema opressivo passa a ser, portanto, nos dias atuais, a chama reacesa para, na condição contemporânea, dar sentido, estimular, fortalecer a luta contra a discriminação e seus efeitos. Vem, agora, iluminar uma parte do passado, aquele que salta aos olhos pela enfática referência contida nas estatísticas onde os negros são a maioria dos socialmente excluídos. Quilombo vem a ser, portanto, o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada (LEITE, 2000, p. 349).

Desta forma, esta pesquisa afirma que as comunidades quilombolas necessitam da titularização das terras ancestrais, para continuarem como categoria social tradicional e manter o direito constitucional de preservação de sua cultura.

Quilombos no Brasil

A instituição brasileira que lida com a identificação das Comunidades Quilombolas é a Fundação Cultural Palmares (FCP) que define quilombo como:

No Brasil, o termo quilombo é utilizado para nomear os locais de refúgio e resistência dos negros que fugiam dos seus senhores de escravos durante o período colonial e imperial. As comunidades que então se formaram também incluíram, além dos negros escravizados fugidos, indígenas mestiços e brancos pobres. O mais famoso deles, o Quilombo do Palmares, foi homenageado ao dar seu nome à FCP, criada em 1988 para promover e preservar a arte e a cultura afro-brasileira. (PALMARES, 2017, S/P).

A FCP publicou um quadro que constam a existência de 3.475 Comunidades Quilombolas, dentre estas, apenas 2.819 foram certificadas até a data de 15 de junho de 2021. Também aponta de acordo com as regiões como estes grupos étnicos dispõem-se territorialmente no espaço brasileiro: o Nordeste apresenta-se como o que mais agrega comunidades quilombolas certificadas, com 1.727, seguido da região Sudeste com 450; Norte 300; Sul 191 e Centro-Oeste com 151 grupos.

Atualmente no Brasil as Comunidades Quilombolas distribuem-se entre 24 estados federados, apenas Acre, Roraima e o Distrito Federal não possuem comunidades certificadas. Dentre os demais estados a maior parte dos grupos étnicos concentram-se nos estados da Bahia com 672 comunidades; Maranhão com

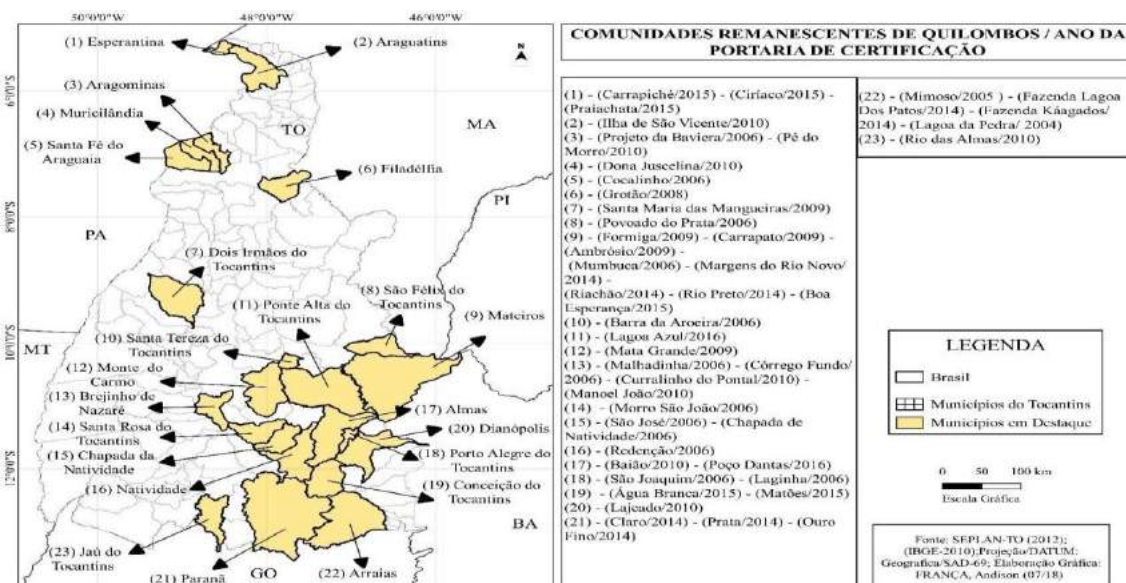
590; Minas Gerais com 320; Pará com 206; Pernambuco com 149 e Rio Grande do Sul com 137.

Os demais Estados possuem menos de cem Comunidades Quilombolas cada, dispostas da seguinte forma: Amazonas 8; Amapá 40; Rondônia 8; Alagoas 69; Ceará 53; Paraíba 43; Piauí 86; Rio Grande do Norte 33; Sergipe 32; Goiás 58; Mato Grosso 71; Mato Grosso do Sul 22; Espírito Santos 36; Rio de Janeiro 42; São Paulo 52; Paraná 36 e Santa Catarina 18.

Quilombos no Tocantins

Até este ano de 2021 o estado do Tocantins somam 38 comunidades quilombolas certificadas, e um total de 45 quilombos, dentre esse total, 7 comunidades ainda não possuem processo de titularização inscrito no INCRA (PALMARES, 2021, S/P).

O Mapa 2 mostra as localizações das 45 Comunidades Quilombolas tocantinenses, bem como o ano de suas certificações pela FCP.



MAPA 2 – Comunidades Quilombolas no Tocantins. Dados: Fundação Cultural Palmares (2021). Organização: Katiane da Silva Santos; Produção Gráfica: Andison França (2018).

A primeira certificação foi o da comunidade “Lagoa da Pedra” no município de Arraias em 2004. No ano seguinte foi certificada a comunidade “Mimoso” localizada entre os municípios de Arraias e Paranã.

Em 2006 houve um avanço, sendo certificadas mais treze comunidades, citaremos de acordo respectivamente com suas denominações e localização: as comunidades Córrego Fundo e Malhadinha – Brejinho de Nazaré; as comunidades Chapada da Natividade e São José – Chapada da Natividade; Morro de São João –

Santa Rosa do Tocantins; Mumbuca – Mateiros; Povoado do Prata – São Félix do Tocantins; Redenção – Natividade; Projeto da Baviera – Aragominas; as comunidades São Joaquim e Laginha – Porto Alegre do Tocantins; Barra do Aroeira localizada entre os municípios Lagoa do Tocantins/Novo Acordo/Santa Tereza do Tocantins; e Cocalinho – Santa Fé do Araguaia.

Em 2007 não houve certificações, já em 2008 foi certificada apenas uma comunidade denominada Grotão e localizada em Filadélfia. Em 2009 foram certificadas cinco comunidades: Mata Grande no município de Monte do Carmo; Santa Maria das Mangueiras em Dois Irmãos do Tocantins; e as comunidades Ambrósio, Carrapato e Formiga em Mateiros.

Em 2010 foram oito comunidades certificadas, citadas de acordo respectivamente com suas denominações e localização: as comunidades Currallinho do Pontal e Manoel João – Brejinho de Nazaré; Dona Juscelina – Muricilândia; Rio das Almas – Jau do Tocantins; Lajeado – Dianópolis; Baião – Almas; Ilha São Vicente – Araguatins; e Pé do Morro – Aragominas.

Nos anos de 2011, 2012 e 2013 não houve certificações de comunidades quilombolas no Tocantins. Logo depois em 2014 é que foram certificadas mais oito comunidades citadas de acordo com suas denominações e localizações: as comunidades Claro, Ouro Fino e Prata em Paranã; as comunidades Fazenda Lagoa dos Patos e Fazendas Káagados em Arraias; e as comunidades Margens do Rio Novo, Riachão e Rio Preto em Mateiros.

Em 2015 foram certificadas mais seis comunidades: Boa Esperança no município de Mateiros; as comunidades Água Branca e Matões em Conceição do Tocantins; e as comunidades Carrapiché, Ciriaco e Praiachata em Esperantina.

Em 2016 foi certificada uma única comunidade a “Lagoa Azul” no município de Ponte Alta no Tocantins, da mesma forma em 2017 em que foi certificada a comunidade Poço Dantas no município de Almas.

Considerações finais

Tentamos compreender como se deu o processo de insurreição dos negros oprimidos e escravizados, e entendemos que esse processo que durou quase quatro séculos não tem nada a ver com submissão, pois, estes povos foram trazidos para um ambiente hostil, entre pessoas culturalmente dessemelhantes, inclusive os

demais africanos sequestrados para o tráfico transatlântico, pois, o continente africano é extremamente diverso quanto as diferentes etnias.

Dentre as insurreições praticadas pelos escravizados, está as formações dos aqilombamentos, na atualidade formaram as atuais comunidades quilombolas no Brasil, especificamente no estado do Tocantins nosso caso de análise específico, existem 45 comunidades, dentre estas, 38 são certificadas.

Compreendemos que a dinâmica territorial destas comunidades quilombolas são carregadas de lutas pelo direito à terra, pois, foram transladados dos seus espaços de vivências e na nova localidade ainda é negado este direito, estes povos em suas lutas seculares tem resistido e persistido pelo direito de existirem.

Referências

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: Antropologia e história do processo de formação quilombola. São Paulo: Edusc, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.040** de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. 427p.

FIABANI, Adelmir. Comunidades Remanescentes de Quilombo: da invisibilidade à luta pela terra. In: FIABANI, Adelmir. LIMA, Solimar Oliveira. **Sertão Quilombola**: comunidades negras rurais no Piauí. Teresina: EDUFPI, 2015.

FIABANI, Adelmir. **Mato, Palhoça e Pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Definição do termo Quilombo. 2017**. Disponível: <http://www.palmares.gov.br/?p=46307>. Acesso: 30 jul. 2021.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quadro das Comunidades Remanescentes Quilombolas certificadas até a data de 16 de junho de 2021**. Disponível: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-15-06-2021.pdf>. 30 jul. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade**: um Debate.

GEOgraphia, n. 17, 2007. Disponível em:

<<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/213/205>

> Acesso em: mar. 2016.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os Quilombos no Brasil**: questões conceituais e normativas. Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354. Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Downloads/Vol_iv_N2_333-354.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Brasília, UnB, 2002. Disponível:

TERRITORIALIDADE SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO (mppr.mp.br).

Acesso: 30 jul. 2021.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: Resistência ao escravismo. 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.

PINSKY, Jaime. **A Escravidão no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 1989. (Coleção Repensando a História).

R-EXISTÊNCIA FRENTE AO PROJETO COLONIAL-CAPITALISTA DE DES-ENVOLVIMENTO: A AGROECOLOGIA COMO PROJETO DE SUSTENTABILIDADE DA VIDA

*Camila Campos de Lara Jakimiu*¹

Introdução

Parte-se do pressuposto que estamos vivendo o Capitaloceno, “[...] uma era histórica formada por relações que privilegiam a acumulação interminável de capital” (MOORE, 2013, p. 10) onde a lei do valor configura a vida social e os bens comuns da natureza são concebidos como mercadoria. Neste cenário, o des-envolvimento apresenta-se como um projeto colonial-capitalista que retira a autonomia dos povos do campo e se consolida a partir de discursos e práticas que evidenciam uma violência histórica-estrutural (BARTRA, 2016), com enfoque para dois cenários: dos grandes empreendimentos e obras de infraestrutura e do modelo de campo do agronegócio, confirmando que a práxis des-envolvimentista expropria diferentes sujeitos que tem na terra e no território suas formas de existência, legitimando a mercantilização da vida.

Há uma diversidade de sujeitos que são afetados por este projeto de morte, desde povos e comunidades tradicionais como indígenas, quilombolas, faxinalenses, pescadores e pescadoras artesanais até acampados e assentados da reforma agrária, que tem nos bens da natureza a possibilidade de sua existência, uma vinculada à terra e a produção material e outra ao território, onde se preserva as questões simbólicas e subjetivas do coletivo. Cada grupo possui identidades territoriais específicas, no entanto, o sentido de natureza para estes sujeitos é compartilhado, uma natureza que é mãe-terra, onde tudo dela provém: a comida, o trabalho, o ar puro e principalmente a possibilidade de reprodução da vida.

O objetivo geral do artigo é evidenciar que a agroecologia se constitui como um projeto de sustentabilidade da vida dos povos do campo sendo, portanto, uma alternativa ao des-envolvimento e uma forma de r-existência. Os objetivos específicos são a) Abordar de que forma o des-envolvimento se consolida como projeto colonial-capitalista e, b) Elucidar como a Agroecologia se estabelece como alternativa ao des-envolvimento e projeto de sustentabilidade da vida.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) na linha de pesquisa Produção do Espaço e Cultura, orientada pelo professor Jorge Ramón Montenegro Gómez. Membro do Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra (ENCONTTRA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: camila.jakimiu@yahoo.com

O presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência a da Geografia Agrária e Geografia Socioambiental.

Do estudo realizado por possível constatar que o projeto do desenvolvimento é expropriador e predatório pois concebe a natureza como mercadoria e os povos do campo como entrave ao progresso capitalista. No entanto, nas margens deste sistema, estes sujeitos de diferentes territorialidades r-existem por meio da agroecologia, construindo um projeto de sustentabilidade da vida.

O des-envolvimento como projeto colonial-capitalista

Estamos vivendo no Capitaloceno, um momento histórico onde a atuação humana está enraizada na natureza e o capitalismo não age sobre a natureza, mas se desenvolve por meio dela produzindo uma humanidade-na-natureza que está imersa na lei do valor. Esta atua produzindo a acumulação capitalista das naturezas humanas (força de trabalho) e extra-humanas (florestas, rios, minerais) que se transformam no decorrer do tempo histórico. Desse modo, o capitalismo é uma construção histórica que atua expandindo suas fronteiras de mercadorias, por meio da apropriação máxima dos quatro baratos: do trabalho, da comida, da energia e das matérias-primas (MOORE, 2013).

A condição para a auto expansão do capital é a localização e a produção de naturezas externas ao capital, sendo a terra e o trabalho não mercantilizados indispensáveis para as grandes ondas de acumulação. As vastas reservas de natureza são colocadas a trabalhar no circuito interminável de acumulação e apropriação da Terra, formando um processo histórico-mundial singular. Esta Natureza Barata torna-se estratégia de acumulação por meio das fronteiras mercantis, permitindo a expropriação de naturezas não mercantilizadas e a expansão geográfica do capital (MOORE, 2013).

O capitalismo apenas consegue escapar de sua própria contradição por meio da expansão. A expansão é, simultaneamente, intensificação (de desejos e necessidades sociais, de populações totais, e assim por diante) e expansão geográfica. Para o capitalismo sobreviver, deverá existir ou ser criado espaço novo para a acumulação. (HARVEY, 2005a, p. 64)

Considerar a natureza mercadoria e apropriá-la até o seu esgotamento em um movimento de expansão infinita do capital decorre do processo de invenção do desenvolvimento (ESCOBAR, 2014).

A ideia de desenvolvimento possui origem ocidental e opera como um mecanismo para a produção econômica, social e cultural. É portanto uma invenção, uma experiência histórica que existe por meio da criação de um domínio de pensamento e de ação que possui três eixos que o definem e se interrelacionam: as *formas de conhecimento* a qual se referem e se criam objetos, conceitos e teorias; o *sistema de poder* que regula sua prática e as *formas de subjetividade* fomentadas por este discurso, por meio das quais as pessoas passam a se reconhecer como desenvolvidas ou subdesenvolvidas, fazendo com que “[...] el conjunto de formas que se hallan a lo largo de estos ejes constituye el desarrollo como formación discursiva, dando origen a un aparato eficiente que relaciona sistemáticamente las formas de conocimiento con las técnicas de poder” (ESCOBAR, 2014, p. 57).

Esta invenção criada pelos atores hegemônicos reverbera na práxis do *desenvolver*, termo atribuído por Porto-Gonçalves (2004, p. 39) que significa “[...] tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantém com o seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantém suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destas com a natureza”.

Tirar a autonomia é elemento central e constituidor das heterarquias, isto é, das formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial a qual muitos povos estão submetidos, sobretudo latino-americanos: a existência de classes de âmbito global, a divisão internacional do trabalho em centro e periferia, um sistema estatal de organizações político-militares, uma hierarquia étnico-racial global, uma hierarquia que privilegia os homens às mulheres, uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais, uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos, uma hierarquia epistêmica que privilegia o conhecimento ocidental e uma hierarquia linguística que privilegia as línguas europeias (GROSFÓGUEL, 2008).

Essas heterarquias sustentam o des-envolvimento como projeto colonial-capitalista, usado para inferiorizar povos e regiões nomeando-os como atrasados ou subdesenvolvidos. Neste contexto, tal projeto produz expropriações violentas por meio de duas formas de atuação: pelos grandes empreendimentos e obras de infraestrutura e através do modelo de campo do agronegócio.

Para Cruz e Malheiro (2019, p. 19) os grandes empreendimentos (mineração, hidrelétricas e petroquímicos) e as obras de infraestrutura (ferrovias,

hidrovias, estradas e portos) são construções portadoras de uma racionalidade empresarial-corporativista que produz o genocídio dos povos e o ecocídio, configurando-se em “[...] dispositivos territoriais capazes de suspender, em termos políticos, jurídicos e normativos, toda a complexidade e diversidade territorial dos espaços nos quais se instalam”, expressando a concentração e a centralização do capital pelos modos mais violentos de expansão das relações capitalistas.

Essa geo-grafia dos grandes projetos é responsável por expropriar as diferentes geo-grafias dos povos do campo: suas territorialidades, culturas e modos de existência. Tais obras são sempre anunciadas como uma necessidade e inevitáveis para a garantia das condições materiais da sociedade moderna, no entanto, se constituem em processos de territorialização corporativa em larga escala e produzem territórios de sacrifício e zonas de indiferença, matando a diversidade socioterritorial dos povos e tratando a natureza como mercadoria e obstáculo (CRUZ; MALHEIRO, 2019).

A lógica corporativa dos grandes empreendimentos e obras de infraestrutura concebe “[...] o espaço como mera extensão ou superfície a ser transposta e substrato a ser explorado, a terra-território como instrumento de dominação, recurso basicamente funcional, dentro de uma economia ainda fundamentada pelo modelo extrativo-agroexportador” (HAESBAERT, 2014, p. 54).

No que tange ao modelo de campo denominado agronegócio, este é constituído pelo empresariado do campo, tem sua origem na concentração de terras decorrente do regime colonial-escravocrata e é formado pela articulação entre agricultura e pecuária que forma complexos agroindustriais que dominam o mercado global na produção de sementes transgênicas, agrotóxicos e maquinários. As monoculturas de soja, milho, laranja e açúcar, por exemplo, são exportadas como mercadorias (*commodities in natura*) que não passam pelo processo de industrialização e ocupam milhares de hectares de terra considerados latifúndios produtivos, constituindo-se em um novo tipo de latifúndio que “[...] não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento” (FERNANDES, 2006, p. 38).

A agricultura do negócio impede a consolidação da Reforma Agrária popular e criminaliza diversos movimentos sociais de luta pela terra e território, com destaque para o Movimento Sem Terra, que atua por meio das ocupações em

áreas que não cumprem a sua função social prevista na Constituição de 1988, reivindicando o direito de produzir alimentos e fortalecer sua identidade territorial pautada na redistribuição de terras e no reconhecimento cultural.

Além disso, este modelo é responsável pelos elevados índices de contaminação por agrotóxicos em áreas onde vivem povos e comunidades tradicionais, bem como pelo desmatamento de florestas, destruindo biomas inteiros, incluindo áreas consideradas de preservação ambiental como assentamentos de reforma agrária, quilombos e reservas indígenas que estão devidamente certificados pelos órgãos responsáveis (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Fundação Cultural Palmares, Fundação Nacional do Índio), além de avançar sobre comunidades que não possuem o título da terra mas vivem ancestralmente nestes territórios.

Tanto os grandes empreendimentos como o modelo de campo do agronegócio são pautados em processos de privatização, comercialização e cientificação dos bens ecológicos comunitários ou bens comuns, tais como o ar, o solo, a água e a biodiversidade, conduzidos pela intensificação da artificialização dos ciclos e processos físico-químicos e biológicos da natureza (SEVILLA-GUZMÁN, 2006).

Ambas são tensionadas pelo Estado, ao entendê-lo como um conjunto de instituições que disputam hegemonia e são contraditórias em suas premissas. Com o objetivo de impulsionar a economia, em muitos momentos atua como facilitador para que a ideia de progresso e modernidade capitalista se instalem.

O Estado, com seu monopólio da violência e suas definições de legalidade, tem papel crucial no apoio e na promoção desses processos, havendo consideráveis provas de que a transição para o desenvolvimento capitalista dependeu e continua a depender da maneira vital de agir do Estado (HARVEY, 2005b, p. 121).

Isto ocorre quando diversas empresas recebem isenções de impostos e uma agilidade burocrática para implantar os grandes projetos de desenvolvimento tais como minero-metalúrgicos, portos e hidrelétricas que causam “[...] brutales guerras internas y desplazamientos masivos con el propósito de abrir regiones enteras para el capital transnacional” (ESCOBAR, 2005, p. 29) bem como quando ocorre a disseminação da ideia de produtividade, geração de emprego, riqueza e desenvolvimento econômico vinculados ao modelo do agronegócio, mentiras estas que não alimentam, só envenenam e expropriam.

Este padrão de poder pautado no projeto de des-envolvimento é decorrente de um império global responsável pelo manejo especializado da violência, pelo controle territorial, pelos massacres e pelas pequenas guerras cruéis que têm como objetivo principal impor um projeto capitalista neoliberal que opera a partir da violência e da barbárie. Tal império não atua por meio da conquista, mas pela imposição de normas, como do livre mercado e de noções culturais de consumo que consideram os processos de exclusão como algo natural, articulando a expansão da economia de livre mercado com níveis extremos de violência próprios de uma globalidade econômica, ou seja, de uma economia global que está apoiada em uma organização global da violência que produz identidades fragmentadas e a cultura da destruição nos territórios (ESCOBAR, 2005).

Esse avanço do capital supõe uma fenomenal força de expropriação/apropriação das condições materiais e simbólicas da soberania dos povos, das condições de autodeterminação da própria vida. E tudo isso se realiza à custa da intensificação exponencial da violência como meio de produção-chave da acumulação (ARÁOZ, 2016, p. 462).

Sendo a modernidade, o capitalismo e o des-envolvimento sistemas de discursos e de práticas (ESCOBAR, 2005), outros mundos possíveis vem sendo construídos não como alternativas *de* desenvolvimento, pois estas não são suficientes para a existência destes sujeitos enquanto produtores de alimentos, cultura e preservação ambiental, mas alternativas *ao* desenvolvimento, onde uma das possibilidades é por meio da agroecologia, a partir da construção coletiva de um projeto de sustentabilidade da vida que permite a r-existência de diferentes povos e comunidades frente à colonialidade política e seus projetos de morte.

A agroecologia como alternativa ao des-envolvimento e projeto de sustentabilidade da vida

A expansão do projeto de des-envolvimento no campo produz formas de r-existências, isto é, a continuação da existência de diferentes grupos sociais por meio da articulação dos sujeitos em movimentos sociais ou pelo fato dos povos viverem a partir de suas próprias identidades territoriais, colocando a centralidade dos processos de r-existência na própria existência (PORTO-GONÇALVES, 2008).

A agroecologia é praticada por sujeitos de diferentes territorialidades afetados pelos grandes empreendimentos e pelo modelo do agronegócio, sendo a territorialidade “[...] o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico,

convertendo-a assim em seu território” (LITTLE, 2018, p. 253). Isto implica dizer que a r-existência por meio da agroecologia se consolida em diferentes territórios e territorialidades, que em conjunto, fomenta a construção de um projeto popular de sustentabilidade da vida que muitas vezes não enfoca somente na questão ecológica de produção, mas considera também as questões de raça, classe e gênero, tornando a agroecologia uma ferramenta de r-existência coletiva contra as formas de opressão vivenciadas pelos grupos sociais.

Nesse sentido, em detrimento das heterarquias de dominação (GROSFÓGUEL, 2006), Sevilla-Guzmán (2006) ressalta que os movimentos sociais contribuem para a construção das formas de consciência agroecológica, que são a consciência de espécie frente à exploração dos bens naturais, a consciência de classe frente à exploração econômica, a consciência de identidade frente à discriminação étnica, a consciência de gênero frente à discriminação da mulher e a consciência de exploração geracional frente à discriminação dos mais velhos e a exploração e marginalização das crianças.

Altieri (2010, p. 30) também aborda sobre a consciência de classe dos movimentos sociais frente à exploração econômica, quando estes compreendem que o desmonte do complexo agroalimentar industrial deve estar acompanhado da prática agroecológica para que as necessidades dos grupos sociais possam ser satisfeitas em detrimento do controle corporativo da produção e do consumo, onde a agroecologia apresenta-se como caminho para a consolidação de uma agricultura sustentável, mais justa, economicamente viável e ambientalmente saudável que beneficie não só os povos que produzem, mas a sociedade civil consumidora de alimentos.

Dessa forma, a agroecologia “[...] trata-se de uma nova abordagem que integra os princípios agrônômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo” (ALTIERI, 2004, p. 23).

A Agroecologia convoca a um diálogo de saberes e intercâmbio de experiências; a uma hibridação de ciências e técnicas, para potencializar as capacidades dos agricultores; a uma interdisciplinaridade, para articular os conhecimentos ecológicos e antropológicos, econômicos e tecnológicos, que confluem na dinâmica dos agroecossistemas (LEFF, 2002, p. 42).

Para Leff (2002, p. 42) a agroecologia é “[...] um conjunto de conhecimentos, técnicas e saberes que incorporam princípios ecológicos e valores

culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura”, base da agricultura capitalista monocultora. Portanto, a forma de produção da agroecologia se difere da agricultura capitalista porque a primeira valoriza e utiliza dos saberes culturais dos povos, articulando a produção com a identidade sociocultural e simbólica dos sujeitos, em um metabolismo social com a natureza, enquanto a segunda é fundada na lógica do mercado e na valorização da especialização tecnológica que visa um processo de crescimento infinito, desnaturalizando a natureza e a relação dos povos com a terra e o território. Neste sentido, a agroecologia busca

[...] desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos. O objetivo é trabalhar com e alimentar sistemas agrícolas complexos onde as interações ecológicas e sinergismos entre os componentes biológicos criem, eles próprios, a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção das culturas (ALTIERI, 2004, p. 23).

Para Altieri e Toledo (2011) as iniciativas agroecológicas têm como objetivo transformar os sistemas de produção a partir da transição dos sistemas de alimentos baseados no uso de combustíveis fósseis e na produção de mercadorias e biocombustíveis para exportação, em direção a um paradigma alternativo que promova uma agricultura local e a produção nacional de alimentos pelos povos do campo e da cidade, a partir da inovação, dos bens naturais e da energia solar, possibilitando o acesso à terra, às sementes, aos créditos e aos mercados locais por meio da criação de políticas de apoio econômico.

Importante ressaltar também o sentido de comunidade como base central da agroecologia, como aponta Sevilla-Guzmán (2006), onde por meio desta matriz sociocultural os sujeitos fortalecem suas identidades e sua rede de relações sociais, construindo um fazer coletivo que busca acabar com as formas de dependência, expressando, portanto, o sentido de *comunalidade*.

Na concepção de Martínez-Luna (2015, p. 100) comunalidade é “[...] um conceito vivencial que permite a compressão integral, natural e comum de fazer a vida” é um raciocínio lógico natural que se baseia na interdependência de seus elementos, temporais e espaciais, é a capacidade dos seres vivos que o compõem, é o exercício da vida, é a forma orgânica que reflete a diversidade contida na natureza, é uma conduta pautada no respeito à diversidade que gera conhecimentos específicos e meios de comunicação necessários para a construção

de um modo de vida pautado no respeito, na reciprocidade e no trabalho, permitindo a sobrevivência do mundo em sua totalidade.

Por isso pode-se dizer que agroecologia é um caminho para superar a crise ambiental provocada pelo projeto de des-envolvimento, uma crise que para Leff (2013, p. 16) “[...] expressa os limites do crescimento, a insustentabilidade da racionalidade econômica e da razão tecnológica” resultado do conhecimento ocidental, da universalidade da ciência, do pensamento único, da racionalidade instrumental e da lei do valor econômico como forma de regular a sociedade sob a lógica do mercado. Dessa forma, a desconstrução do conhecimento baseada na racionalidade moderna é indispensável para a emancipação humana.

É nesse sentido que a agroecologia carrega consigo um saber ambiental que reverbera na sustentabilidade da vida (LEFF, 2009), um projeto construído pelos povos do campo frente à colonialidade política do projeto de des-envolvimento.

O saber ambiental se faz assim solidário de uma política do ser, da diversidade e da diferença. Tal política se funda no direito de ser diferente, no direito por autonomia, em sua defesa frente a ordem econômico-ecológica globalizada, sua unidade dominadora e sua igualdade inequitativa. É o direito a um ser próprio, que reconhece seu passado e projeta seu futuro; que restabelece seu território e reapropria sua natureza; que recupera o saber e a fala a fim de atribuir-se um lugar no mundo e dizer uma palavra nova, desde suas autonomias e diferenças, no discurso e nas estratégias da sustentabilidade (LEFF, 2009, p. 19-20).

A agroecologia é um saber ambiental que concebe o ser humano em sinergia com a natureza, pois compreende que as pessoas são natureza também, no sentido manifestado pelo Bem Viver, de “[...] uma visão holística e integradora do ser humano, imerso na grande comunidade terrena que inclui, além do ser humano, o ar, a água, o solo, as montanhas, as árvores e os animais” (BOFF, 2009, p. 1), consolidando a justiça ecológica por meio da restauração dos ecossistemas afetados na natureza e a justiça ambiental para as pessoas, que juntos formam a rede da vida (ACOSTA, 2016).

O Bem Viver se apresenta como possibilidade de construção coletiva de novas formas de vida, pautada em uma cosmovisão diferente da ocidental que rompe com as lógicas antropocêntricas do capitalismo como civilização dominante. É um conceito plural que surge das comunidades indígenas, mas que não nega as

“[...] possíveis contribuições de outras culturas e saberes que questionam diferentes pressupostos da modernidade dominante” (ACOSTA, 2016, p. 202).

Tal perspectiva pautada no saber ambiental, no diálogo de saberes, na comunalidade, na consciência agroecológica e na construção do Bem Viver fomentam a práxis da *agroecologia política*, definida como a análise e ação sobre as condições sociais, redes e conflitos que resultam do apoio em direção à mudança social agroecológica. Uma mudança que busca estabelecer um metabolismo social sustentável a partir de condições ou modelos que utilizam a produção de uma tecnologia socioambiental portadora de técnicas agroecológicas, de uma configuração institucional de sistemas agroalimentares sustentáveis e de uma metodologia de intervenção social participativa (COLLADO; GALLAR; CANDÓN, 2013).

Nesse sentido, como resposta aos projetos de morte dos grandes empreendimentos e do agronegócio, os povos do campo de diferentes territorialidades r-existem por meio da agroecologia. Mais do que uma forma de produção, é uma forma de conceber a natureza em direção à sustentabilidade da vida.

Considerações finais

O projeto de des-envolvimento é responsável pela expropriação que desterritorializa, pelos conflitos e práticas de violência que matam os povos e suas lideranças, pela degradação ambiental que causa desmatamento, poluição hídrica, dos solos e do ar, pelo ataque à saúde das populações seja pelo uso de agrotóxicos pela corporação capitalista ou pela consequência da extração mineral de um grande empreendimento, pela criminalização dos movimentos sociais camponeses e pelo afrouxamento das leis ambientais que permite a consolidação deste projeto de morte que retira a autonomia dos grupos sociais e os coloca em uma condição de injustiça ambiental.

A práxis desenvolvimentista privilegia a reprodução do capital e atua por meio da violência que se revela na lógica dos grandes empreendimentos e obras de infraestrutura e no modelo de campo do agronegócio, legitimando a expropriação, a barbárie e as injustiças ecológicas e ambientais, decorrentes da mercantilização da natureza e da vida.

Em contrapartida, nas margens deste sistema, povos e comunidades tradicionais vinculados ou não à movimentos sociais camponeses r-existem frente ao projeto de des-envolvimento por meio da agroecologia. Um projeto de sustentabilidade da vida que além dos princípios da agricultura saudável promove e fortalece o saber ambiental na reapropriação da natureza pelos povos, a consciência agroecológica no enfrentamento das formas de dominação, o diálogo de saberes com a descolonização dos conhecimentos, o sentido de comunalidade com o fazer coletivo e o Bem Viver como possibilidade outra de construção da vida, elementos que constituem a práxis da agroecologia política.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar**. Revista Nera. Ano 13, n. 16. Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1362/1347>> Acesso em 20 mai 2021.

ALTIERI, Miguel; TOLEDO, Victor. **La revolución agroecológica en América Latina**: rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino. The Journal of Peasant Studies Vol. 38, n. 3, 2011. Traducción de Pablo Alarcón-Chaires.

ARÁOZ, Horacio Machado. O debate sobre o extrativismo em tempos de ressaca: a natureza americana e a ordem colonial. In: **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; FILHO, Jorge Pereira (Orgs.). Traduzido por Igor Ojeda. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

BARTRA, Armando. **Con los pies sobre la tierra**. Itaca: Ciudad de México, 2016.

BOFF, Leonardo. **¿Vivir mejor o el buen vivir?** Disponível em: <<https://cooperacionecuador.files.wordpress.com/2014/03/c2bfviviir-mejor-o-c2abel-buen-vivirc2bb-leonardo-boff-otro-desarrollo-espacio-de-intercambio.pdf>> Acesso em: 27 mai. 2021.

COLLADO, Ángel Calle; GALLAR, David; CANDÓN, José. **Agroecología política**: la transición social hacia sistemas agroalimentarios sustentables. Revista de Economía Crítica, n. 16, 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/51383182.pdf>> Acesso em 27 mai. 2021.

CRUZ, Valter do Carmo; MALHEIRO, Bruno Cezar. **Geo-grafias dos grandes projetos de des-envolvimento**: territorialização de exceção e governo bio/necropolítico do território. Revista GEOgraphia, vol. 21, n.46, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/30317>> Acesso em: 18 mai. 2021.

ESCOBAR, Arturo. **El “postdesarrollo” como concepto y práctica social.** En Daniel Mato (coord.). Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 2005.

ESCOBAR, Arturo. **La invención do desarrollo.** Traductora Diana Ochoa. 2 ed. Edición Popayán: Universidad del Cauca, 2014. Disponível em: <http://www.unicauca.edu.co/editorial/sites/default/files/librosDigitales/la_invepcion_del_desarrollo.pdf> Acesso em 18 mai. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária:** conflitualidade e desenvolvimento territorial. Revista Nera, Presidente Prudente, 2006. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/Desenvolvimento_territorial.pdf>. Acesso em 20 mai. 2021.

GROSFÓGUEL, 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. Editora Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/697#text>> Acesso em 20 mai. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite:** território e multiterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço.** São Paulo: Annablume, 2005a.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2005b.

LEFF, Enrique. **Agroecologia e saber ambiental.** Tradução: Francisco Roberto Caporal. In: Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. v.3, n.1. Porto Alegre: Emater, 2002.

LEFF, Enrique. **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes.** Revista Educação e Realidade. v.34. n.3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515/6720>> Acesso em: 27 mai. 2021.

LEFF, Enrique. **Ecologia Política:** uma perspectiva latino-americana. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, v. 27. Editora UFPR, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/269733079_Ecologia_Politica_uma_perspectiva_latino-americana> Acesso em: 20 mai. 2021.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil:** por uma antropologia da territorialidade. Anuário antropológico, v. 28, n.1, 2018.

Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871>> Acesso em: 21 mai. 2021.

MARTÍNEZ LUNA, Jaime. **Conocimiento y comunalidad.** Bajo el Volcán, vol. 15, n. 23. Universidad Autónoma de Puebla: México, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006>> Acesso em 21 mai. 2021.

MOORE, Jason W. **El auge de la ecología-mundo capitalista (I):** las fronteras mercantiles en el auge y decadencia de la apropiación máxima. Revista Laberinto n. 38, 2013. Disponível em: <https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2017/08/Moore-El_Auge_de_la_ecologia-mundo_capitalista_Part_I_Laberinto_2013.pdf> Acesso em: 18 mai. 2021.

PORTO-GONCALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **De saberes e de territórios:** diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160224041201/04porto.pdf>> Acesso em 21 mai. 2021.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. **Agroecología y agricultura ecológica:** hacia una “re” construcción de la soberanía alimentaria. Revista Agroecología, Murcia: Universidad de Murcia, 2006. Disponível em: <<https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/13>> Acesso em: 22 mai. 2021.

TENDÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA ACADEMIA

*Manuel João Mungulume¹
Alonso Bezerra de Carvalho²*

Introdução

Diante da crescente exclusão social, econômica e cultural, discutir uma educação Intercultural é de extrema necessidade. Uma vez que os pressupostos da Educação Intercultural contemplam uma vasta pluralidade de perspectivas e de inclusão. Esta reflexão se insere num âmbito de propor e discutir a objetividade e a consistência da Educação intercultural nos debates educativos e tendo como ponto de partida questionar a sua autenticidade e a sua implicação na academia. Considera-se assim que, a educação intercultural é uma forma de intervenção que, engloba os valores da inclusão nas relações e interações culturais.

A consistência da educação intercultural está no fato de propor um diálogo de diferentes perspectivas científicas conforme Paulo Freire defende determinantemente. Para ele o objetivo da educação é de ajudar as pessoas a ler a sua realidade e escrever a sua própria história, (FREIRE, 1993). Culturas diferentes podem conversar entre si? As hipóteses básicas que inspiraram esta reflexão é que a educação intercultural é uma base viável para cooperação e integração e que possibilita construir alianças entre diferentes realidades culturais e sociais. Assim, o objetivo desta pesquisa é de analisar tais enfoques teórico-ideológicos na educação intercultural como forma estruturante para a emancipação de conhecimento considerado periférico ou supersticioso, das culturas excluídas pelo ocidente.

Nessa discussão acredita-se e propõe-se uma educação que parta das vivências quotidianas, da cultura, e da realidade individual ou coletiva, como condição afirmativa para a transformação da própria educação. Assim, a educação deixa de ser excludente e monocultural. Por fim, com esta contribuição, espera-se nas discussões acadêmicas um esforço teórico-prático. Como afirma Kusch (2007, p. 62), é necessário permanecer consciente, para adotar uma terminologia que nos englobe, (RODOLFO, 2007, p.62).

¹ FFC- UNESP/ Marília – SP. E-mail: mjmungulume@gmail.com

² FFC – UNESP/Marília – SP. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br.

Concepções, resistências e práticas da Educação Intercultural

A deidade da ciência europeia, em excluir outros saberes a coloca fora da alteridade (exclusão da auto exclusão), ou seja, ao denominar outros saberes de superstição, ela automaticamente se denuncia fora da alteridade, uma vez que, *a relação do um ao outro revela-se na transcendência do para-o-outro e conduz assim a descobrir o “sujeito ético”, portanto, entre nós* (LÉVINAS, 1997, p. 18). Assim, a constituição da lógica científica moderna está longe de ser alter, muito menos universal, pois, a partir do momento que ela coloca de fora outras formas de relações e da percepção do ser, tal princípio não pode ser considerado universal.

Podemos afirmar que a lógica científica é uma percepção a partir do ponto de vista da reunião dos cientistas de um determinado lugar ou contexto e assim concordam as suas hipóteses. Como explica Maturana,

A ciência, como um domínio cognitivo, é um domínio de ações, e como tal é uma rede de conversações que envolve afirmações e explicações validadas pelo critério de validação das explicações científicas sob a paixão do explicar, (MATURANA, 2001, p. 132).

Neste sentido, as condições da validade refletem sobre a ótica do observador, cujas habilidades cognitivas devem ser tomadas como, propriedades dadas a partir de um determinado contexto. Daí que a desconstrução da ontologia do ser contempla amplamente a interculturalidade como forma pluridimensional de fazer ciência. Nesta reflexão considera-se a práxis da ciência, aquela que afirma as vivências e as experiências cotidianas que revelam o status epistemológico ou ontológico, daquilo que engloba as nossas identidades. Neste sentido, reivindica-se o critério de validação das explicações científicas eurocêntricas. Este critério de aceitabilidade que constitui a ciência como domínio cognitivo é uma atividade humana. E ela é certificada na base das paixões dos cientistas, assim explica Maturana (2001),

A emoção fundamental que especifica o domínio de ações no qual a ciência acontece como uma atividade humana é a curiosidade, sob a forma do desejo ou paixão pelo explicar. Além disso, o que constitui a ciência como um tipo particular de explicação é o critério de validação que nós cientistas usamos, explícita ou implicitamente, para aceitarmos nossas explicações como explicações científicas ao praticarmos a ciência sob a paixão do explicar, (MATURANA, 2001, p. 132).

Na verdade, o que chamamos de explicações científicas? Segundo Maturana (2001), é a forma de constituição da ciência e do cientista que dá ao uso

da ciência sua peculiar efetividade operacional nos mundos em que nós seres humanos modernos vivemos, (MATURANA, 2001, p. 132).

A missão da educação Intercultural é de superar a limitação essencial da razão emancipadora e universal, isto é, a ciência deve ser ampla e universal e não excludente. Portanto, a ciência eurocêntrica eticamente falando encobriu outras formas de saberes e assim foi excludente com a dignidade do Outro (da outra cultura, de outras experiências e de outros saberes) e sobretudo menosprezou as culturas de outros povos. A modernidade negou a alteridade identitária e outros povos, colocando-se como a razão hegemônica, desenvolvimentista, violentando desta forma a coexistência mútua de outras culturas. A interculturalidade se configura assim, como uma forma mais sólida, que integra e incorpora o núcleo racional, afirmativa de humanismo racional e ética.

Segundo Dussel (2005), a civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior em relação a todas as culturas, o que Dussel denominou de uma “falácia desenvolvimentista europeia”, (DUSSEL, 2005, p. 30).

Assim, a Interculturalidade na academia trata-se de afirmação de um novo projeto de libertação histórico, político, econômico, social, ecológico, pedagógico, religioso e cultural. Portanto, os critérios da validade eurocêntrica impossibilitam a compreensão de outras estruturas de saberes, pois a fundamentação moderna da ciência cria obstáculos e indiferença, como aponta Morin (2000), os elementos de egocentrismo, *o etnocentrismo, o sociocentrismo, que têm como traço comum se situarem no centro do mundo e considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante*, (MORIN, 2000, p. 93).

Na ótica desta reflexão o “eurocentrismo” nutre xenofobias e racismos e podem até mesmo despojar na incompreensão da qualidade moral do humanismo, produzindo desta forma o empobrecimento à medida que desqualifica outras formas de saber. Portanto, a ciência constrói-se num caráter plural de cultura ou ideias diferentes.

Ainda Segundo Morin Apud Clément Rosset (2000, p. 98), explica,

“a desqualificação por motivos de ordem moral permite evitar qualquer esforço de inteligência do objeto desqualificado de maneira que um juízo moral traduz sempre na recusa de analisar e mesmo na recusa de pensar”.

Por isso, a tendência da Interculturalidade na academia é de resgatar a afirmação e o reconhecimento de todas as culturas colocadas no segundo plano pela hegemonia europeia. Combater as raízes egocêntricas e as premissas arrogantes da racionalização excludente.

O lugar da Educação Intercultural na academia: Um novo modelo educativo?

Qual é o lugar da Educação Interculturalidade na academia? As práticas educativas evidenciam as experiências cotidianas ou saberes locais na academia? Existe uma possibilidade ou caminho de articulação ou integração entre saberes já sistematizados nas academias com os saberes locais desde a formação inicial nas práticas educativas? Ou seja, é possível olhar de forma prática a existência da Educação intercultural na academia? Ou todas estas inquietações buscam afirmação integradora com potencial teórico e autônomo de uma educação intercultural sólida. Uma vez que precisamos buscar, compreender e estabelecer “uma categoria inclusiva”, com as culturas da periferia, pois para Kusch é necessário permanecer consciente, para adotar uma terminologia que nos englobe, (KUSCH, 2007, p.62).

Tal fundamento da educação intercultural procura designar modelos de educação que seguem um padrão epistemológico e ético-moral inclusivos. Os pensamentos intercontinentais, no caso dos pensadores Africanos, Asiáticos e Americanos, são considerados periféricos e fora dos critérios da validade científica, razão mais que suficiente para que as Universidades locais possam situar -se e reunirem os seus estatutos ontológicos como forma de resistência cultural e científica, como forma de afirmar os seus saberes dentro e fora da academia.

É nesta ordem de ideia que a filosofia africana busca reunir o seu estatuto ontológico como forma da afirmação de seus valores supremos e como forma de autenticação de saberes locais como pensamento filosófico autônomo, uma vez que a própria filosofia emerge através de argumentação de causa última de todas as coisas. Portanto, esta causa no contexto africano é denominado de valor supremo que é a vida, a força, a existência vigorosa ou a força vital.

Os bantus dizem que o seu propósito é obter vida, energia ou força vital, viver vigorosamente, e que estas sirvam para fortalecer a vida ou assegurar que a força permaneça ininterruptamente na posteridade do indivíduo.

A força, a vida rigorosa, a energia vital são objeto de orações e de invocações a Deus, aos espíritos e aos mortos, assim como geralmente chamam de magia, feitiçaria ou remédios mágicos. Os bantus te dirão que procuram um adivinhador para aprender as palavras da vida, para que possam ensiná-los a maneira de fortalecer a vida.

A suprema felicidade, a única forma de bem-aventurança, para os bantus está na posse de maior força vital; a pior adversidade e, na verdade, o único tipo de desgraça para eles, é a redução desse poder. Qualquer doença, ferida ou aborrecimento, todo sofrimento, a depressão ou a fadiga, cada injustiça ou fracasso, é considerada e descrita pelos bantus como uma diminuição da força vital.

Segundo a sabedoria popular africana, *a doença, a enfermidade e a morte* não têm sua fonte na força vital, mas advém de algum agente externo que nos debilita a partir de sua maior força. Somente ganhamos resistência em relação as forças externas, através da aplicação de remédios mágicos que fortalecem nossa energia vital. Razão pela qual Oruka (2002) destaca as fórmulas de saudação dos bantus, que aludem ou aclamam a sua força vital, dirigindo-se ao outro como: “tu és forte”, “tu estás cheio de vida” ou “há muita vida dentro de ti”; nem que expressem compaixão com expressões como: “sua força vital diminuiu”, “sua energia vital se enfraqueceu. Sempre enfatizam a força vital como a força suprema que comanda o ser enquanto ser.

Desafios no processo de inclusão de saberes locais

A palavra ciência é frequentemente usada para fazer referência apenas ao conhecimento que se canoniza pela validade do método científico, seja pela verificação e pela confirmação revelada pelo crivo de uma realidade objetiva (MATURANA, 2001, p. 125). Colocando desta forma os demais saberes como inválidos. Portanto, na ótica de Chassot (2004) os saberes locais ou saber tidos como inválidos, são todos aqueles que detém, socialmente o menor prestígio, isto é, o que resiste a menos códigos ou critérios da validade. Portanto, os saberes populares referem-se ao vulgar, trivial ou plebeu. Contudo, estes mesmos saberes tidos como superficiais ou da periferia tem despertado muito interesse de pesquisa por parte de pesquisadores africanos e os da américa latina como forma de debater uma ética situada.

A título de exemplo, a etnofilosofia provocou debates relevantes no campo acadêmico, principalmente sobre a filosofia africana ou até mesmo no que diz

respeito aos saberes indígenas. Contudo ela suscitou críticas de círculos filosóficos rigorosos e produziu questões sobre o estatuto da própria filosofia africana; mesmo assim ainda encontra desafios para se afirmar no espaço acadêmico. Segundo, o filósofo africano, Oruka (2004), na medida em que tais críticas e debates são fundamentais para inspirar e moldar o desenvolvimento do pensamento filosófico na África, a etnofilosofia pode não ser destituída de um papel útil na história filosófica, pois a “sabedoria dos bantus baseada na filosofia da força vital é aceita por todos e não está sujeita à crítica”, pois é tomada por toda a comunidade como a “verdade imperecível”. Embora os saberes populares não sejam aceitos pela comunidade científica, eles são presentes na vida do cotidiano social (ORUKA, 2002, p. 3).

Segundo Castiano (2013, p. 10), os grandes desafios de saberes locais é a falta de fundamentação epistêmica que sustentam suas políticas de apelo ou de reconhecimento, contudo, trata-se de conhecimentos produzidos solidamente e muitas vezes com experimentação. Na divisão internacional da produção científica, as metrópoles parecem ser os teorizadores e inventores enquanto que os países africanos são um grande reservatório de fatos e lugar de experiências para testar os resultados das invenções e teorias, (CASTIANO, 2005). Nesta ordem de ideia Chassot (2004) define os saberes populares como,

práticas cotidianas das classes destituídas de capital econômico, mas que são muitas vezes ricas em capital cultural; já o senso comum ocorre independentemente do estrato social. Isto é, os ricos podem ser tão geocêntricos quanto os pobres e até agasalham mais contra o frio. Talvez por não terem as mesmas necessidades que os desprovidos do capital econômico e cultural, sejam menos produtores de saberes que levam um rotulo, às vezes tido como preconceituoso, (CHASSOT, 2004, p. 251).

Embora que tais saberes sejam postos para além da validade científica conforme os moldes europeus, mesmo assim, pode-se na sua forma puramente tradicional encontrar alguns pressupostos de uma epistemologia que tenha uma validade local. Assim, é possível buscar e encontrar conhecimento cultural, local e específico sem cair na armadilha eurocêntrica. A lógica do conhecimento científico foi projetada para evidenciar a superioridade da cultura europeia. Procedendo deste modo, torna-se difícil manter a objetividade e a universalidade das ciências sociais, conforme explica Popper,

a objetividade nas ciências sociais é muito mais difícil de alcançar (se puder totalmente ser atingida), do que nas ciências naturais, pois uma ciência objetiva deve ser “isenta de valores”, isto é, independe de

qualquer juízo de valor. Mas, apenas nos casos mais raros pode o cientista social libertar-se do sistema de valores de sua própria classe social e assim atingir um grau mesmo limitado de “isenção de valores” e “objetividade”, (POPPER, 2004, p. 17).

Considerando que nas ciências, trabalha-se com teorias, isto é, com sistemas dedutivos. Há duas razões para isso. Uma teoria ou um sistema dedutivo é uma tentativa de explicação e, conseqüentemente, uma tentativa de solução; e muitas vezes pode ter um problema de explicação. Portanto, nas teses de Popper, elucida a ideia de *verdade* e a ideia de *explicação* como conceitos indispensáveis para a abordagem crítica, pois segundo ele toda a teoria é passível de crítica, (POPPER, 2004, p. 27).

Neste sentido, não se pode discutir a ciência de uma forma cabal, pois trata-se de uma discussão inacabada. À medida que surgem novas propostas e novas hipóteses, a teoria muda dando espaço às novas hipóteses. Portanto, a função mais importante da pura lógica científica, é a de um sistema que admite a crítica.

A resposta a essas objeções podem ser encontradas na educação intercultural como um pressuposto que engloba todos os saberes. Uma vez que, nem todos os saberes cabem no crivo metodológico, mas são pensadores livres, que combinam a qualidade convencional da sabedoria com o atributo dialético e crítico do pensamento filosófico livre. Por exemplo:

a “filosofia da sagacidade”, portanto, é apenas o pensamento crítico e reflexivo de tais sábios/saberes. Difere fundamentalmente da etnofilosofia, na medida em que é individualista e dialética. É um pensamento ou reflexão de vários pensadores individuais conhecidos ou nomeados, não uma filosofia popular e, ao contrário do último, é rigoroso e filosófico no sentido estrito.

Assim, constata-se que a interculturalidade na academia trata-se de uma referência que possibilita o espaço de aceitação mútua, no qual a preocupação ética tem sentido para efetivação de todas as formas de saberes. O caráter exclusivo da ciência moderna torna a própria ciência uma disjunção, enquanto que a interculturalidade amplia conhecimentos e provoca inter-relações de saberes.

Considerações finais

Este trabalho buscou refletir entorno das tendências ou vigências atuais da Educação na perspectiva Intercultural, sobretudo questionar a sua consistência e entender os seus desafios no campo da educação. A discussão teve como ponto de partida reafirmar a configuração da educação intercultural como uma ferramenta

necessária para intervir na academia, considerando os seus pressupostos como elemento chave para a intervenção na academia ou no espaço social. A educação intercultural concede os pressupostos coletivos ou plurais que preserve as diferenças, uma vez que, o diálogo intercultural preconiza e defende um sistema educacional que engloba a todos os povos e culturas.

As hipóteses básicas da interculturalidade na academia nos inspiraram a formar teorias e reflexões que nos movam para um processo de cooperação e integração das culturas. Portanto, constata-se nesta pesquisa de que para se formar ou firmar uma ciência como universal é indispensável construir alianças entre as diferentes realidades de saberes culturais e sociais. Embora a ciência moderna rejeite os pressupostos da etnofilosofia, filosofia africana, saberes indígenas e outros saberes, estes por sua vez constituem um grande museu de conhecimentos que sustenta e complementa o nosso ser existencial.

Por fim, as reflexões éticas da educação intercultural surgem no espaço acadêmico como reconhecimento e afirmação de espaço e da preocupação pelo outro e pelas outras formas de saber.

Referências

CASTIANO, José P. **O currículo local como espaço de coexistência de discursos:** estudo de caso nos Distritos de Bárue, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique Revista e-Curriculum, vol. 1, núm. 1, dezembro, 2005. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia:** condições e possibilidades da sua legitimação. Editora Educar/CEMEC. Universidade Pedagógica. Maputo, 2013.

CHASSOT, Ático. **A ciência através dos tempos.** 2ed. Editora Moderna. SP, 2004.

DUSSEL, E. **Europa, modernidade e eurocentrismo:** a colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires; 2005.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade:** interpretação a partir da filosofia da libertação. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 11 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** RJ, editora Paz e Terra. 1997.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas.** 1ed. La reimp. Editorial Fundacion Ross – 2007.

LÉVINAS, Emanuel. **Entre nós**: ensaio sobre alteridade. Editora Vozes; Petrópolis. 1997.

MATURANA, R. Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ORUKA, H. Odera. **Quatro tendências da atual filosofia africana**. Tradução para uso didático de ORUKA, H. Odera. Four trends in current African philosophy. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 120-124, por Sally Barcelos Melo.

POPPER, Karl. **Logica das ciências sociais**. Rio de Janeiro, 3ed. 2004.

Eixo III: Fronteiras culturais e diálogos decoloniais: saber e poder, ser e viver em plenitude

GIRO LÚDICO: CONSTRUINDO UMA DECOLONIZAÇÃO DO SABER/SER

Lyandra Lareza da Silva Matos¹

Shirley Silva do Nascimento²

Tânia Regina Lobato dos Santos (Orientadora)³

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

A proposta em tecer um diálogo entre a ludicidade e a decolonialidade parte da compreensão acerca do processo de construção do *Ser* humano, historicamente subjugado a um projeto de vida colonizada. Subjetividades e formações sociais silenciadas intencionalmente para atender um padrão comportamental canalizador de desejos e emoções. Essa configuração, por sua vez, resulta na materialização dos mecanismos de poder do sistema mundo-moderno-colonial.

Para aproximar estas relações, abordaremos algumas interpretações fundamentais, procurando desvelar as tessituras teóricas como possibilidade de construir caminhos decoloniais lúdicos que revelam a espontaneidade das emoções como canal para a externalização da alegria/prazer em sua essência, as quais refletem as realidades vivenciadas e rompem com a submissão dos corpos.

Sabemos que esta proposição pode apresentar inicialmente um estranhamento, se de fato isso acontecer, o texto está cumprindo sua finalidade,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará; Mestre em Educação (Uepa); Especialista em Neuropsicopedagogia (Fibra); Licenciada Plena em Pedagogia (Uepa); Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP- Uepa) e do Grupo de Pesquisa Saberes, Educação, Interculturalidade e Variações Temáticas sobre a Amazônia (Seiva-IFPA) e, Bolsista Capes (PDPG- Amazônia Legal). E-mail: lyandramatos.uepa@gmail.com

² Mestre em Educação (Uepa); Especialista em Lazer (Uepa); Graduada em Educação Física (Uepa). Graduada em Serviço Social (UFPA); Professora efetiva de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA/Castanhal); Membro do grupo de pesquisa Saberes, Educação, Interculturalidade e Variações Temáticas sobre a Amazônia (Seiva- IFPA) e, coordenadora da linha Ludicidade, Práticas Corporais e Educação. E-mail: nascimento.ss@yahoo.com.br

³ Pós-Doutora PUC-RIO (2010). É professora Titular da Universidade do Estado do Pará do Curso de Pedagogia, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente é vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGed-CCSE- Uepa. Coordena o Grupo de Pesquisa Infância Cultura e Educação vinculado a Plataforma do CNPq. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP-CCSE- Uepa. E-mail: tania02lobato@gmail.com

uma vez que o processo de desconstrução das raízes colonialistas significa libertação e ruptura com a *razão* de mundo unilateral.

O projeto moderno culminou na instauração da geopolítica do conhecimento, paradigma que estabeleceu critérios de cientificidade como arcabouço mantenedor do poder. Essa lógica, além de gerar dispositivos taxonômicos – razão x emoção, ciência x saber popular – passou a dirigir as atividades humanas e contribuiu para a marginalização de identidades, culturas, saberes e ludicidades.

Por outro lado, a ludicidade a partir de sinalizações de pontes conceituais e do próprio diálogo com a decolonialidade se revela como expressão de lugares, sujeitos, saberes, significados e processos despadronizados; movidos pela liberdade, ainda que muitas tessituras lúdicas estejam enviesadas por princípios de uma ditadura do saber/ser silenciadora e invisibilizadora das mais distintas expressões ontológicas.

A decolonialidade no brincar, no dançar, no cantar, no expressar de forma geral necessita ser potencializada com o propósito de desconstruir as intenções modernas/coloniais - onde as realizações subjetivas sejam respeitadas, considerando as culturas ludicamente vividas, assim como a liberdade de expressão humanas/não humanas - reconhecendo as teias sociais, políticas, religiosas, econômicas e culturais. E principalmente o seu alcance revelador e transformador das realidades.

Diante do entendimento basilar da temática, este artigo apresenta como objetivo problematizar a ludicidade em diálogo com a perspectiva decolonial. A elaboração textual emerge dos debates realizados no grupo de pesquisa “Saberes, Educação, Interculturalidade e Variações Temáticas na Amazônia” (SEIVA), correspondente à linha “Ludicidade, Práticas Corporais e Educação nas Tessituras Amazônicas”, vinculada ao Instituto Federal do Pará/Castanhal.

Também é inspirado nas discussões empreendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. O estudo caracteriza-se como bibliográfico e fundamentado na abordagem qualitativa. Os referenciais teóricos mais expressivos para a discussão são: Airton Negrini (2011), Cipriano Luckesi (2014), Nelson Maldonado-Torres (2007) e Walter Mignolo (2004).

Assim, o texto está estruturado em três itens: (1) “Reflexões Introdutórias” apresentamos as análises gerais acerca do assunto, a motivação, bem como a caracterização metodológica do artigo; (2) “Tessituras Epistemológicas” contextualizamos o objeto de estudo alinhado a sua construção epistemológica, política e sociocultural e (3) “Para Não Finalizar” apontamos os resultados e elementos gerais.

2. TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS

Para que possamos debater as possíveis aproximações entre ludicidade e decolonialidade, é fundamental situarmos o objeto de estudo no movimento da História, no sentido de compreender o eixo central analítico para se pensar/viver a perspectiva lúdico-decolonial. Para tanto, fazemos um paralelo a partir do ano de 1492, período marcado pela invasão do continente americano e conseqüentemente da gênese *colonialidade/modernidade* como mecanismos congruentes.

Esse mecanismo é encarregado por promover dualismos (corpo x alma, emoção x razão, divino x impuro...) como justificativa opressiva de controle. Refletir sobre essa questão nos move para entender os reflexos da modernidade, entre os quais o direito negado que as pessoas têm para decidir sobre seu próprio corpo.

A colonialidade – conceito originalmente elaborado por Aníbal Quijano – se configura também como resultado do colonialismo moderno, é portanto a partir desse arcabouço que se revela uma das principais categorias de análise comum aos pensadores decoloniais: a ideia de *raça*, implementada para inferiorizar e excluir aqueles/as que não se adéquam ao projeto do sistema-mundo-moderno.

O racismo, portanto, tornando-se sustentáculo para construção de uma classificação social, onde a concepção de diferença corresponde à superioridade de uma raça (branca) em detrimento de Outra (s). Desse modo, a retórica “salvacionista” proclamou aquilo que Enrique Dussel denominou de *Mito da Modernidade*, o qual a Europa se auto declarou referência de um padrão de poder global.

[...] a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é na realidade, emancipação, “utilidade”, “bem” do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve ou “moderniza”. Nisto consiste o “Mito da Modernidade”, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena consciência com respeito ao ato sacrificial. Por último, o sofrimento

do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) será o sacrifício ou custo necessário da modernização (DUSSEL, 1993, p. 73).

Segundo Sacavino e Candau (2010) a modernidade não existiria sem a relação com a colonialidade, sem a “descoberta” da América, de modo mais preciso, a modernidade surge como justificativa para o etnocídio, exploração e violência - em todas as suas faces - cometidos com os sujeitos e culturas subjugadas pela simbologia eurocêntrica.

O discurso da modernidade universal reproduz a colonialidade, reafirmando essa relação. Concomitantemente a retórica violenta também cria uma energia de descontentamento que caminha na contramão desse processo (MIGNOLO, 2004). Apresentamos, desse modo, a perspectiva decolonial, como tática de enfrentamento subversivo, de resistência teórica e prática que vem se consolidando no continente americano a partir dos anos 2000.

A decolonialidade caracteriza-se como uma opção política, social, econômica e epistêmica de enfrentamento às práticas coloniais. É ainda “Um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos” (MOTA NETO, 2015, p.49).

Segundo Mota Neto (2015) a decolonialidade como perspectiva de superação do colonialismo provoca fissuras nas estruturas de poder construídas ao longo da história, Contudo a luta política é permanente, devendo ser assumida por inúmeros agentes e movimentos para de maneira conjunta construir um diálogo capaz de promover a descolonização da economia, da cultura, da língua e da educação.

É importante enfatizar que a educação não é o cerne das reflexões da decolonialidade. Todavia, as discussões tangenciam para o campo educacional. Dos intelectuais que pertencem ao “Programa Modernidade/Colonialidade” Catherine Walsh, doutora em educação, é quem faz conexões diretas com proposições pedagógicas (SACAVINO; CANDAU, 2010).

No trato com a ludicidade, não encontramos produções específicas sobre o assunto, porém consideramos que a temática realiza uma interface com as redes conceituais e com os elementos da crítica social do pensamento decolonial, os quais apontaremos mais adiante.

Comumente a ludicidade é reduzida a uma discussão descomprometida. Por outro lado, é válido que se faça uma reflexão contemplando a sua integralidade, no sentido de visibilizar suas proposições epistemológicas e socioculturais. Vários estudos a avaliam como componente formativo significativamente prazeroso ao oferecer contributos para o desenvolvimento humano.

A atividade lúdica não é exclusividade de uma área específica, pois apresenta inúmeras abordagens em diferentes campos do saber (saúde, recreação, lazer, educação, cultura entre outras (NEGRINE, 2001). Ao considerarmos emoção e razão no mesmo nível, a ludicidade se fortalece na modificação de paradigmas. Por isso, que a ideia do lúdico como componente próprio da infância rompeu-se.

Ser lúdico, portanto, significa usar mais o hemisfério direito do cérebro e, com isto, dar uma nova dimensão à existência humana, baseado em novos valores e novas crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o auto conhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma, é por isso que as descobertas científicas sobre a dinâmica cerebral forem importantes para o estudo da ludicidade como ciência (SANTOS, 2001, p.13).

Defendemos a ideia sobre a ludicidade ser caracterizada pela sensação de prazer, não significa dizer que este sentimento seja de domínio do ato de brincar – pois nem todos os sujeitos compreendem a brincadeira como algo prazeroso. Todavia, estes podem manifestar ou encontrar prazer através de outras alternativas, como a própria ação de estudar. Paulo Freire (1993, p. 41) descreve o estudar como “um que-fazer exigente em cujo processo se dar uma sucessão de dar, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria”.

No tocante ao contexto das instituições de ensino, é importante que as escolas/universidades sejam consideradas como um espaço para as manifestações lúdicas, visualizando o lúdico no seu sentido epistemológico - inclusive como ciência - igualmente como os demais campos do conhecimento, apresentando diferentes abordagens.

A ludicidade historicamente foi condicionada a ocupar o espaço de pouco protagonismo, sendo descredibilizada, silenciada e aprisionada culturalmente por ser interpretada como prática subversiva. Nessa conjuntura, é interessante refletirmos sobre a *colonialidade do saber* de Edgar Landier.

A colonialidade do saber, se expressa através uma das categorias de análise do pensamento decolonial: o *racismo epistêmico*, configurado como a negação das faculdades cognitivas dos sujeitos racializados, não admitindo nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico.

El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la subalterización (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145).

A prática lúdica refuta os valores sociais vigentes porque implica numa ação libertadora das amarras convencionais que condicionam nossos corpos e mentes. Dessa maneira, embora se tente, não é possível excluir a ludicidade da vida do ser humano a descredibilizando como insignificante, ou mesmo a conceba como elemento de domínio capitalista para estimular o consumo sendo um produto a ser utilizado em tempos pré-determinados.

Cabe aqui pensarmos também sobre outra face da colonização: a *colonialidade do ser*, conceito criado por Nelson Maldonado-Torres para tratar sobre o controle das subjetividades corpos/mentes. “El surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos” (2007, p.130).

Nesse sentido, para compreender a colonialidade do ser e do saber é necessário esclarecer que estas não são processos isolados, mas interligadas, como colonialismo e modernidade. O controle da subjetividade e do conhecimento similarmente estão relacionados às formas de percepção da realidade, a própria construção do conhecimento se instaura em padrões estéticos e modos de sentir (MIGNOLO, 2004).

O movimento de transformação para uma vida lúdica é permanente. Certamente é um processo doloroso nos despirmos da racionalização historicamente imposta, porém, é um exercício necessário. Apesar da complexidade das questões que permeiam à ludicidade, é imprescindível desenvolver aprendizagens para a vida, objetivando a consolidação e o fortalecimento do respeito, da ética, do diálogo, da liberdade, da afetividade e da transformação nas relações entre humanos/não humanos/natureza.

Não basta no momento atual se pensar em projetos voltados à ludicidade, é preciso redimensionar seu valor cultural, como também impregnar estes projetos de um caráter científico que nos ajude a compreender melhor os efeitos que a atividade lúdica provoca no comportamento humano, seja pelo valor sociológico de sua abrangência, seja pela necessidade de ocupar as pessoas com atividades saudáveis. *O comportamento científico parece ser o único que nos ajuda a avançar, seja para revisar conceitos, seja para reforçar, refutar, estender ou criar novas teorias sobre a ludicidade e seus efeitos no comportamento humano* (NEGRINE, 2001, p. 35 - grifo nosso).

Julgamos necessário realizar uma análise quanto ao grifo da citação. Certamente interpretamos positivamente a tentativa do autor em sinalizar a ludicidade enquanto ciência, assinalando como única alternativa para se estabelecer credibilidade diante das epistemologias hegemônicas.

No entanto, apesar de entender essa proposição, avaliamos a questão de forma mais profunda, como perspectiva contrária ao projeto moderno/colonial que atesta a validade social de um conhecimento a partir e somente do viés científico. A colonialidade do saber exercidas pelas potências hegemônicas refletem na valorização de certos conhecimentos em detrimento de outros, pois “está localizado numa geo-política do conhecimento imperial epistêmico [...]” (MIGNOLO, 2004, p. 699)

Em contrapartida, concordamos com Boaventura de Sousa Santos ao subverter a linearidade do conhecimento, de rompimento com monocultura do saber para se pensar uma *ecologia de saberes*. Aquilo que Oliveira (2019, p. 240) considera como “mobilizar conhecimento e ações específicos que podem ser científicos e/ou não científicos”. Daí a necessidade de *SULear*, ou seja, construir paradigmas alternativos a lógica hegemônica dominante.

As tentativas teóricas e acadêmicas em dar visibilidade a ludicidade como ciência, pode trazer ao mesmo tempo o risco de padronizar essa manifestação dentro de parâmetros estáticos, contradizendo a sua própria natureza dinâmica, subjetiva e diversa de ser. Contudo ousamos em pensar a ludicidade como movimento fundamentalmente importante para visibilizar as vozes caladas e as memórias fraturadas pelo epistemicídio da modernidade/colonialidade.

Airton Negrine (2011) ao apresentar o paradigma da ludicidade no campo da ciência, socializa sua interpretação sobre o significado de paradigma, certificando-o como um modelo mental que geralmente se utiliza de teorias para

descrição, compreendendo e interpretando a realidade subsidiada em crenças, atitudes e valores.

As crenças são entendidas como combustível dos nossos pensamentos, expressados através de nossas ações. As pessoas costumam agir em função das suas crenças. No campo científico falar das crenças significa falar das convicções que cada pesquisador possui ao elaborar um projeto de pesquisa. Assim, é possível fazer a seguinte reflexão: os estudiosos que tiverem uma compreensão da ludicidade a partir de uma base interpretativa colonialista, compartilharão estruturas teóricas de acordo com esta forma de estar no mundo, ou seja, essas convicções teóricas serão os caminhos epistemológicos construídos.

As atitudes são compreendidas como a forma de procedermos quando queremos nos servir de um instrumental que requer o processo investigatório. Os valores englobam o grau de importância atribuídos a esta ou aquela perspectiva teórica a qual vai nortear a estratégia adotada na coleta dos dados e análises.

Essa perspectiva colabora com as proposições de Luckesi (2014, p. 16) ao considerar que “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre”.

A capacidade lúdica do ser humano está relacionada às práticas culturais do contexto os quais pertencem, se constroem conforme as mudanças sociais em consonância com a subjetividade. Contudo, segundo Negrine (2011) em decorrência das demandas de uma sociedade capitalista castradora de expressões livres, há um distanciamento dos sujeitos com o “convívio lúdico”, o que gera cada vez mais práticas individualizadas ou mesmo silenciadoras de ações coletivas.

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele). Usualmente, quando se fala em ludicidade, se compreende, no senso comum cotidiano, que se está fazendo referência às denominadas “atividades lúdicas”, tais como brincadeiras [...] essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância (LUCKESI, 2014, p. 13-14).

Desse modo, ludicidade não se define com palavras ou conceitos estáticos, é algo em construção a partir das experiências que se constroem nas relações socioculturais. É regida pela significação empreendida pelos seres. Assim

permanentemente se criam novas práticas e perspectivas sobre o lúdico. A ludicidade é ainda uma expressão político-pedagógica de enfrentamento dos mecanismos coloniais imersos no sistema educacional.

Inspiradas em uma perspectiva de compreender a ludicidade a partir de outro prisma, buscamos como possibilidade construir uma decolonização do saber/ser, consubstanciada a partir de um “giro lúdico” como representação de um movimento prático, forjado enquanto resistência ao dispositivo modernidade/colonialidade. O giro busca trilhar novos caminhos teóricos alijados dos centros hegemônicos, evidenciando a ludicidade como manifestação plural.

Podemos apontar muitos elementos que remetem a relação entre ludicidade e decolonialidade, ainda que muitos pesquisadores/as não se identifiquem com essa proposta. Contudo, é mais um estudo heterogêneo fundamentado em concepções éticas, políticas e epistemológicas construídas para potencializar a resistência contra os processos da colonialidade. Abaixo pontuamos sinteticamente a relação entre ludicidade e decolonialidade.

Quadro 1- Interface entre Ludicidade e Decolonialidade

Ludicidade	<ul style="list-style-type: none">• Movimento Teórico-prático;• Respeito a Pluriversidade;• Transgressão a colonialidade;• Corrente não homogênea;
Decolonialidade	<ul style="list-style-type: none">• Consciência libertadora/transformadora;• Valorização das Identidades;• Autonomia de Saberes;• Enfrentamento do Conservadorismo;• Liberdade de expressão.

Não há dúvidas quanto a intenção do estudo desenvolvido se apresenta como uma contraposição enérgica as facetas da colonialidade e sua tripla dimensão. Se configura ainda como uma decolonização do saber/ser ao visibilizar as experiências vivenciadas alijadas aos padrões hegemônicos, além de afirmar um posicionamento anticapitalista contra toda forma de opressão do existir humano.

A ludicidade em diálogo com a decolonialidade é uma aposta que demarca uma atitude epistêmica, política e sociocultural; tendo como princípio uma educação autônoma tecida na construção da consciência crítica para que se perceba os efeitos da colonização nas vidas e busque sua superação.

3. PARA NÃO FINALIZAR

As escritas compartilhadas neste texto estruturaram-se procurando apresentar algumas provocações teóricas ao consideramos a ludicidade e a decolonialidade, uma vez que o giro lúdico é compreendido como um chamado para adentrarmos neste campo de discussão a partir de novos olhares. O estudo buscou trazer algumas provocações relacionadas às possibilidades interpretativas sobre a ludicidade, procurando desconstruir a perspectiva generalista e romantizada atribuída historicamente a esta manifestação humana.

Durante algum período a ludicidade foi condicionada ao externo, sendo em muitas vezes condicionada a ser ou não lúdica. Essa compreensão contribuiu para a catalogação superficial do fazer lúdico, como se esta realização subjetiva estivesse submetida exclusivamente ao recurso ou padrão de comportamentos codificados.

É importante destacar a função pedagógica atribuída a ludicidade no contexto escolar, onde é reconhecida como estratégia metodológica para atender aos interesses do processo de ensino e aprendizagem. Esta proposta de entendimento, caso seja interpretada de forma generalista, poderá promover um ciclo homogêneo de aplicabilidade de atividades “lúdicas” atribuindo o sentido lúdico à prática, silenciando as relações vividas e os diferentes significados compartilhados.

Dessa forma, é relevante iniciar um processo reflexivo capaz de adentrar nos debates sobre a ludicidade a partir das bases teóricas decoloniais, construindo caminhos para um giro lúdico, não somente no contexto da ciência, assim como nas

práticas cotidianas, contribuindo para a desconstrução das ilusões teóricas historicamente socializadas.

O “giro lúdico” proposto neste texto buscou dar visibilidade às construções das ludicidades as quais perpassam pelas histórias de vida, realidades, significados, etnias, crenças, princípios, emoções e pelos momentos vividos. Assim, um objeto ou prática isolada ao ser concebida como lúdica, pode ao mesmo tempo descredibilizar outros fazeres e saberes como lúdicos, haja vista que muitas ludicidades foram silenciadas e aprisionadas culturalmente.

A construção dos conhecimentos acontece para além das dinâmicas teóricas propostas, pois existe uma intenção epistemológica, a qual pode alimentar um ciclo de invisibilidades ou construir um movimento de visibilidades. Para tanto, as ludicidades como manifestações humanas também devem ser consideradas como expressões de subjetividades, identidades e realidades, sendo ao mesmo tempo caminhos decoloniais para o processo de formação e transformação.

Para não finalizar, destacamos que esse percurso reflexivo sobre as possíveis relações entre a ludicidade e a decolonialidade se delineou numa significativa experiência formativa, na qual exercitamos a prática da vigilância epistemológica rigorosa, fundamentada no respeito e no compromisso ético com as ontologias e a pluriversidade.

Referências

DUSSEL, Enrique. **1492, o encobrimento do outro**: a origem do Mito da Modernidade. Conferência de Frankfurt; Tradução Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. – São Paulo: Olho d’Água, 1993.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista *entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707.
Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4577896/mod_resource/content/1/MIGNOLO%20-%202004%20-%20Os%20esplendores%20e%20as%20mis%C3%A9rias%20da%20ci%C3%AAn cia.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

MOTA NETO, João Colares da, **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda** /João Colares da Mota Neto. (Tese de Doutorado). Belém, 2015.

NEGRINE, Airton; SANTOS, Santa M. P. dos (org). **Ludicidade como ciência**. – Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: sobre democracia, educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo e Süsskind, Maria Luiza (Orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, Santa M. Pires (org). **A ludicidade como ciência**. – Petrópolis: Vozes, 2001.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. P. 12 a 22.

**IMAGENS DE CONTROLE DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL:
UM DEBATE PARA DESCOLONIZAR E DESCONSTRUIR A PARTIR DE PATRÍCIA
HILL COLLINS E WINNIE BUENO**

*Karoline Soares Chaves*¹

*Julia Pinto Komka*²

*Aline da Silva Sousa*³

*Nathalia Patrício Leão*⁴

Introdução

Neste trabalho procuramos evidenciar a discussão havida no grupo de estudos do Programa de Pesquisa e Extensão Igualdade Étnico Racial e Educação da Universidade Federal do Tocantins quando, em 2021, iniciamos o estudo da obra *Pensamento Feminista Negro* de Patrícia Hill Collins traduzida e publicada pela Boitempo em 2019.

Os encontros do grupo de estudos são quinzenais e as obras a serem estudadas e apresentadas são escolhidas no início do semestre, ocasião na qual a referida obra passou a ser estudada de forma mais aprofundada e fazendo correlação com outras obras de apreciadas anteriormente, como *Memórias da Plantação de Grada Kilomba* (2019), *Primavera para as rosas negras*, sobre os escritos de Lélia Gonzalez (ANO) e tantos outros que já haviam sido estudados e discutidos coletivamente.

O programa de Pesquisa e Extensão Igualdade Étnico Racial e Educação é um programa coordenado pelas professoras Marina Gregório (curso de história do campus Araguaína da UFT) e Ana Lucia Pereira (curso de direito do campus de Palmas da UFT).

Este é um grupo sediado em dois campi da UFT (Palmas e Araguaína), cujos encontros e atividades eram presenciais, porém, com a saída das professoras Marina para a qualificação de Doutorado e Ana Lúcia para qualificação de pós doutorado em outros estados, passou a acontecer por videoconferência.

Logo após, com o advento da pandemia de Covid-19 em março de 2020, os encontros se consolidaram no campo virtual e hoje tem a participação de integrantes de outros cursos e até mesmo vinculadas a outras instituições de

¹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UFT), cuja orientadora foi a Dra. Reijane P. da Silva e membra do Programa de Pesquisa e Extensão Igualdade Étnico Racial e Educação - IERE/UFT.

² Mestranda pelo PPGDR/UFT, cujo orientador é o Dr. Alex Pizzio, membra - IERE/UFT.

³ Mestranda pelo PPGDR/UFT, cujo orientador é o Dr. João A. Bazzoli, membra do IERE/UFT.

⁴ Mestranda pelo PPGDR/UFT, cuja orientadora é a Dra. Reijane P. da Silva e membra do IERE/UFT.

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021
ensino superior, como Instituto Federal de Educação do Maranhão, IFMA, por exemplo.

Na obra de Collins (2019) verificamos a construção social do pensamento feminista negro, não apenas conhecimento, mas principalmente como um instrumento de poder, cujos temas centrais passam pela discussão do trabalho, da família e da opressão que é infligida às mulheres negras.

Para fluir pela discussão, Collins utiliza a observação de imagens construídas das mulheres negras. Aqui iremos tratar de forma mais detida de quatro imagens: *mammies*, matriarcas, e a da mãe dependente do Estado (*welfare queens*).

Tais imagens têm o objetivo de controlar os comportamentos das mulheres negras, e funcionam como caixas onde, de forma negativa e subalternizada, estas mulheres podem/devem se encaixar como forma de serem ou não serem reconhecidas pela sociedade e pelo Estado, mas principalmente para desenvolverem um papel de servidão, seja no campo do sexo, do trabalho da maternidade ou família.

Ao se debruçar sobre o pensamento de Patricia Hill Collins (2019), Winnie Bueno (2019, 2021), apresenta dimensões políticas, econômicas e ideológicas do racismo e sexismo. A despeito da dimensão ideológica e de sua compreensão interconectada são destacadas as imagens de controle a partir da obra *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*.

Tendo em vista que segundo Collins (2019), a opressão de raça, gênero, classe e sexualidade não continuaria a existir e se reproduzir sem uma justificativa ideológica, onde ideologia corresponde a “[...] um corpo de ideias que reflete os interesses de um grupo de pessoas” (COLLINS, 2019, p.35), entende-se que essas imagens estereotipadas das mulheres negras assumiram um significado especial enquanto parte de ideologia generalizada de dominação.

A partir disso, tem-se que as imagens de controle constituem manipulações das ideias sobre as condições de mulheres negras socialmente construídas durante o período escravocrata, mas que até hoje são aplicadas às mulheres negras. Estas são formas de exercício de poder, que tem por características: serem dinâmicas, de modo que constantemente novos estereótipos são mobilizados pelo grupo dominantes com o intuito de justificar as violências

experiências pelas mulheres negras; são interligadas/interrelacionadas e específicas, dizendo respeito a sexualidade das mulheres negras, trabalho das mulheres negras, maternidade das mulheres negras. (COLLINS, 2019; BUENO, 2019, 2021).

Não obstante, estas enunciações precisam ser entendidas não exclusivamente como estereótipos negativos que justificam a desumanização/objetificação de grupos e a naturalização de opressões, mas também, como enunciações que advém da construção da ideia do Outro e conseqüentemente suprimem a enunciação a partir da própria voz. (COLLINS, 2019; BUENO, 2021). Bueno (2019, p.72) destaca como resistências a esse fenômeno a articulação e autodefinição que mulheres negras constroem nos espaços seguros. “Essas imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana” (COLLINS, 2019, p. 136).

Contrapondo os estudos de Bueno com as reflexões de Collins a despeito do pensamento binário, ponto central de estrutura organizativa das imagens de controle (BUENO, 2019). Tem-se que essa objetificação/desumanização será essencial no processo de diferenças formadas por oposição. De modo que “No pensamento binário, um elemento é objetificado como o Outro e visto como um objeto a ser manipulado e controlado” (COLLINS, 2019, p. 137)

As matriarcas

Na análise de Patrícia Hill Collins (2019), sob a perspectiva do grupo dominantes é como se a matriarca representasse uma *mammy* fracassada, aquela que demonstra força sob condições adversas, mas que também podem se exaurir com as constantes exigências de cuidado com a família.

A matriarca também é representada pelas mulheres negras que ousaram rejeitar a imagem de serviçais e submissas e constantemente são mulheres que são lidas como agressivas ao invés de assertivas. E que a sua própria assertividade as coloca num lugar de solidão (COLLINS, 2019, p.145).

São mulheres que são rejeitadas afetivamente também pelos homens negros, como bem disserta Ana Cláudia Pacheco, em *Mulher negra: afetividade e solidão* (2013) mas, principalmente, o falta de serem retratadas como mães más, permite que homens e mulheres brancas se culpem pelo fracasso de seus filhos na

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021
escola e perante a lei, bem como a pobreza das crianças negras (COLLINS, 2019, p.145)

Desta forma podemos observar a vinculação da ideologia de gênero à distribuição desigual de renda que é uma característica do capitalismo não só nos países desenvolvidos como nos países subdesenvolvidos.

Para Winnie Bueno (2019), matriarca é a mãe gritona, violenta, agressiva, que não consegue ser capaz de demonstrar afeto, que é controladora, trata os filhos mal e não é capaz de exercer a maternidade nos padrões estabelecidos pela ideologia da feminilidade, sendo assim, o fracasso da sociedade negra é culpa dela. E pode ser representada pela imagem abaixo:



Fonte: imagem do google resultado da pesquisa por “angry black woman”

Esta também pode ser uma imagem relacionada a ativistas do movimento de mulheres negras, uma vez que são mulheres que na maioria dos seus discursos precisam ser mais assertivas e menos dóceis para disputarem narrativas e poderes com mulheres brancas ou homens negros.

As mummies

No que diz respeito às especificidades aqui já apontadas, a primeira imagem de controle aplicada às mulheres negras estadunidenses é criada para justificar e ocultar a exploração econômica de seu trabalho como escravas domésticas e é mantida para explicar o confinamento de mulheres negras em ocupações como o trabalho doméstico. (COLLINS, 2019; BUENO, 2021,2019)

“A imagem da *mammy* está centralizada na lógica do mito da aceitação da subordinação. Essa figura foi fortemente difundida tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil” (BUENO, 2019, p. 84). A *mammy* é a serviçal fiel, obediente e abnegada, em nota, a tradutora Jamille Pinheiro Dias, aproxima-a da ideia da mãe preta no contexto brasileiro.

À medida que esta imagem aparece como aquela que deve amar, alimentar e cuidar dos filhos e das famílias brancas preterindo os seus, de modo que, “Retirar o trabalho das mulheres negras das famílias afro-americanas e explorá-lo nega à família extensa negra tanto o benefício de um salário decente quanto o trabalho afetivo que elas realizaram em casa” (COLLINS, 2019, p. 143).

Projetam-se, também, a partir dessa imagem de controle, enunciações do “[...] grupo dominante sobre a relação ideal das mulheres negras com o poder da elite masculina branca” (p. 140)

Se a justificativa é justificar e ocultar a exploração econômica do trabalho das mulheres negras, segundo Bueno (2019), o objetivo é manter mulheres negras submissas ao trabalho doméstico e ensinar seus filhos a apresentarem o mesmo comportamento, visando influenciar o comportamento materno das mulheres negras.

Para além da dimensão do trabalho e da maternidade, existe, também, a partir da imagem da *mammy*, a eliminação da sexualidade e a fecundidade, contribuindo para que a partir de sua assexualidade esta possa executar compulsoriamente o trabalho para a família branca.

Por exemplo, a *mammy*, uma das duas únicas figuras que têm algo positivo, é um indivíduo dessexuado. A *mammy* é comumente retratada como uma mulher obesa de pele escura e características tipicamente africanas – em resumo, como parceira sexual inadequada para os homens brancos. É assexuada e, portanto, livre para se tornar mãe substituta dos filhos que não teve por meio da própria sexualidade. A *mammy* é o exemplo mais claro da divisão entre sexualidade e maternidade presente no pensamento masculinista eurocêntrico” (COLLINS, 2019, p. 158-159)

Winnie Bueno (2021) ilustra a discussão sobre a *mammy* a partir da figura de Tia Nastácia, personagem do universo do Sítio do Pica-pau Amarelo, de autoria de Monteiro Lobato, eugenista e racista reconhecido. A autora (BUENO, 2019) aponta que Tia Nastácia, assim como outras representações literárias da imagem da *mammy*, “[...] não tem uma história própria [...] A *mammy*, sem família, sem parceiro sexual, sem afeto, tem tempo suficiente para cuidar da casa e das crianças dos brancos, em troca do afeto limitado dessas crianças” (BUENO, 2019, p. 83).



Fonte: <https://sitio.pmvs.pt/blog/2014/07/04/tia-nastacia/>

Assim, sinteticamente a imagem da *mammy* se caracteriza pela figura da mãe negra nas famílias brancas, relacionando-se com a imagem de controle da matriarca, que simboliza a figura materna nas famílias negras.

Consideradas em conjunto, as imagens da *mammy* e da matriarca colocam as afro-americanas em uma posição insustentável. Para as mulheres negras com empregos que exigem longas jornadas e/ou um esforço emocional substancial, tornar-se a *mammy* ideal significa despende tempo e energia preciosos longe do marido, das filhas e dos filhos. Mas estar empregada quando os homens negros têm dificuldades em encontrar trabalho estável expõe as mulheres afro-americanas à acusação de que são castradoras, porque não são submissas, dependentes e “femininas” (COLLINS, 2019, p. 149)

Desta forma mesmo que as imagens de controle sejam bem definidas é possível perceber como elas se relacionam e se complementam.

As mães dependentes do Estado

Para a imagem de controle que aqui denominamos “mães dependentes do Estado”, a definição apontada por Collins (2000) originalmente em inglês foi a de *Welfare Queens* - em uma tradução livre estas seriam as Rainhas da Seguridade. Dentro do contexto estadunidense de seguridade social, a imagem estereotipada da *Welfare Queen* é consistente e é usada há décadas para demonizar pessoas submetidas ao sistema de assistência social nos Estados Unidos da América (EUA).

Essa imagem de controle, cuja consistência e potência compõem o vocabulário político estadunidense, enquanto estereótipo, já fora mencionada pelo presidente dos EUA Ronald Regan em janeiro de 1976. Em um discurso a fim de provocar o preconceito, Regan intenta convencer seus eleitores da necessidade de se conter o ímpeto fraudulento retratado no comportamento de pessoas que desmerecidamente recebem ajuda e enriquecem às custas dos pagadores de impostos, como as *welfare queens*. Segundo reportagem da rede estadunidense PBS

NewsHour, denominada “The true story behind the ‘welfare queen’ stereotype” (a verdadeira história por trás do estereótipo da *welfare queen*), o jornalista e autor Josh Levin narra a existência uma mulher negra que fraudou o sistema de previdência dos EUA, mais de 80 (oitenta) vezes.

Ao analisarmos a imagem de controle proposta por Collins (2000; 2009) a expressão *queen* (rainha) aponta para a dimensão de gênero, mas também induz a pensarmos a dimensão de classe e moral, implicando em um estilo de levar a vida de forma luxuosa, mas preguiçosa, sendo ela sustentada pelo cidadão de bem e pagador de impostos. Para além disso, está também embutida nessa imagem de controle a posição dessa mulher enquanto mãe, cujos filhos ela fracassa em criar.

Para melhor compreendermos uma figura tão emblemática como a *welfare queen*, trazendo-a para a contextualização do Brasil, percebemos que essa imagem de controle se volta para as mulheres, mães, cujo sustento se dá pela assistência social, garantida pelo Estado (BUENO, 2019). Essa mulher é aquela que não tem emprego formal ou não trabalha, tem muitos filhos e não tem um companheiro que possa arcar com o sustento da sua prole.

Para essa figura no contexto brasileiro também percebemos a maternidade falha, e a percepção do aumento da renda a cada filho que se tem e da vida confortável, cujo sustento é feito pelo dinheiro do trabalhador da classe média, pagador dos impostos que são utilizados para a contrapartida assistencialista que essa mulher recebe (BUENO, 2019). Dessa forma, à imagem de controle das mães que dependem do Estado está atrelada a ideia da irresponsabilidade dessa mulher negra em controlar sua própria fertilidade, e aproveitar-se do fato de que quanto mais filhos ela tiver, mais receberá da assistência social e mais cara para o sistema de seguridade ela se tornará, não se importando em colocar no mundo crianças que não são brancas, tampouco pertencem à classe média e, por conseguinte, também oneram o Estado.

Nas entrelinhas também podemos observar correlações entre essa imagem e as imagens de controle da mammy e da matriarca. Assim como a matriarca, ela também é taxada como uma péssima mãe, mas em vez de ser taxada como agressiva ela é vista como uma mulher apática, que dá um péssimo exemplo ao se mostrar satisfeita em receber o benefício da assistência e se esquivando do trabalho. Na correlação com a imagem de controle da *mammy*, e em contraponto

com esta, as mães dependentes do Estado falham em aceitar com docilidade a carga de trabalho que lhes é imposta, e falhando em passar aos filhos os valores do trabalho.

Para além disso, é nessa imagem de controle que percebemos o atravessamento de toda a existência subalternizada dessa mulher no seu gênero, na sua raça e na sua classe (DAVIS, 2016). A ela é atribuída a culpa da perpetuação da sua própria pobreza, ocultando os olhares das verdadeiras razões estruturais e do poder que advém do interesse que existe na construção e manutenção do capitalismo, e de um sistema de dominação que se mantém sob uma estrutura específica para corpos específicos (BUENO, 2021).

Considerações finais

Desta feita, a partir das imagens de controle apontadas por Patrícia Hill Collins e aprofundadas por Winnie Bueno temos a intenção de provocar o debate sobre os estereótipos que são impostos pelo colonialismo às mulheres negras não só no Brasil mas sobre as mulheres negras de todos os países do sul global que foram colonizados e tiveram a população negra traficada e escravizada.

Tais estereótipos e imagens de controle não surgem da simples observação, mas sim de um modelo de desenvolvimento econômico e social que acaba por reforçar e aprofundar as marcas e a subalternidade destas mulheres onde o capitalismo é subdesenvolvido e periférico.

Referências

BUENO, Winnie de Campos. (2019). **Processos de resistência e construção de subjetividades no pensamento feminista negro**: uma possibilidade de leitura da obra *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2009) a partir do conceito de imagens de controle. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. Rio Grande do Sul.

BUENO, Winnie de Campos. **Introdução a Patricia Hill Collins** — Winnie Bueno. Youtube, 9 abr. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dz-iCUIBwBs&ab_channel=TVBoitempo>. Acesso em: 24 jul. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Boitempo Editorial, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

A CULTURA AMERÍNDIA NA POESIA LIMÍTROFE DE SERGIO MEDEIROS

*Sirley da Silva Rojas Oliveira*¹

1. Introdução

Sergio Medeiros é natural de Bela Vista Mato Grosso do Sul, mas atualmente reside em Santa Catarina, onde atua como docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Medeiros é tradutor, ensaísta e poeta. Em seus poemas traz muito da linguagem e mitologia ameríndia. Além de poemas carregados de descrições que levam o leitor a imaginar cenários, imagens e sons, o poeta cria também caligramas, nos quais utiliza menos escrita e mais imagens, cores e sons. Os personagens que mais aparecem em suas obras são folhas, galhos, rios, animais, enfim elementos constitutivos da natureza.

É muito perceptível nos poemas de Medeiros a defesa da presença de espírito, geralmente relacionados apenas ao homem, em todos os seres, sejam folhas, árvores, pedra. Logo, todas as entidades não humanas possuem alma, tudo tem linguagem, tudo desenha, tudo dança, tudo fala. Isso vai de encontro ao perspectivismo ameríndio de Eduardo Viveiros de Castro e do animismo, conceito retomado pelo antropólogo Philippe Descola, ambos defendem a igualdade entre o homem e os demais seres. Enquanto a antropofagia Oswaldiana defendia a devoração crítica como forma de explicar nossa literatura em relação à universal, o animismo e o perspectivismo ameríndio de Viveiro de Castro trazem à tona a defesa de que todos somos iguais, independente se animais ou humanos “tudo é humano, embora cada espécie não o seja do mesmo modo” (CASTRO *apud* CARVALHO, 2010, p.84). Logo a natureza, os animais, as folhas, as árvores e todos podem se comunicar.

2. Aproximação do poeta com a cultura indígena

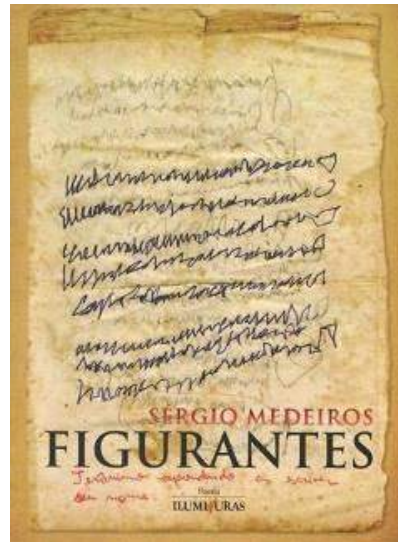
O poeta Sérgio Medeiros partilha de um olhar para os seres não - humanos assim como os ameríndios o fazem, Medeiros teve aproximação com a cultura indígena, a qual é nitidamente inspiração para suas produções, nos anos 80, quando ouviu falar pela primeira vez em Jeronimo Tsawé. O poeta era estudante das Faculdades Unidas Católicas, em Campo Grande Mato Grosso do Sul, quando ouviu dos padres salesianos, autores da Enciclopédia Bororo, a história do índio xavante de 100 anos que era considerado profeta em sua aldeia. E por causa dos

¹ Professora do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul.

padres Medeiros conheceu as narrativas de Jerônimo Tsawé em dois volumes: Jerônimo Conta e Jerônimo Sonha, publicadas pelos salesianos em 1975. Já na pós-graduação, Sergio Medeiros começou a viajar até a aldeia onde Jerônimo morava em Mato Grosso para estudar sobre as narrativas Xavantes. Foi em meio a suas pesquisas que certa vez Medeiros recebeu uma folha de Jerônimo Tsawé com grafismos, os quais o indígena dizia ser sua assinatura. Esta folha se tornou a capa de um dos livros de Sergio Medeiros, *Figurantes* e além disso, a assinatura de Jerônimo Tsawé virou inspiração para vários poemas.

O poeta Sérgio Medeiro traz muito da cultura indígena em sua obra, o que fica evidente tanto em capas e títulos de livros como em seus poemas, um exemplo é a capa do livro *Figurantes*:

Figura 1 - Capa do livro *Figurantes*



MEDEIROS, Sérgio. *Figurantes*. São Paulo: Iluminuras, 2011

Na capa deste livro que apresenta a assinatura de Tsawé, Medeiros se apropria da assinatura do Xavante para colocar mais sobre a cultura indígena em sua obra. O poeta se aproximou dos ameríndios para fazer sua pesquisa de pós-graduação e acabou levando o que aprendeu com a tribo para suas criações artísticas. Medeiros é professor, tradutor e possui vários livros de poesia dentre eles *O Sexo Vegetal* (Iluminuras, 2009), que foi finalista do prêmio Jabuti 2010 e lançado nos Estados Unidos com o título *Vegetal Sex*.

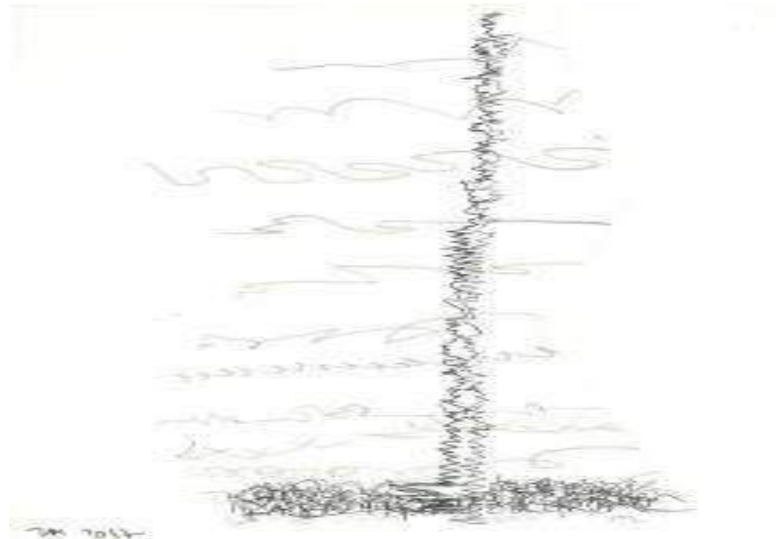
Desde outubro de 2017, Sérgio Medeiros posta em seu blog <https://medeirossergio.wordpress.com>, poesias visuais que podem ser apreciadas gratuitamente pelo leitor e onde muitas obras carregam a cultura indígena

vivenciada pelo poeta em suas pesquisas. Um exemplo é a já citada assinatura de Jerônimo Tsawé que aparece na página 16 do blog, na qual o poeta menciona como foi o processo de criação de seus poemas visuais:

ESCULTURAS DE CALIGRAFIAS (excertos): neste livro visual (ainda inédito), apresento esculturas pescadas (como diria Manoel de Barros) na caligrafia fantasiosa do índio xavante Jerônimo Tsawé — tento, em cada poema, traçar algo com a minha mão, que imagino guiada pela mão dele; então ponho essa escrita que fizemos (quase) juntos em pé na página. Nos pedestais, escrevi (e borrei) alguns nomes importantes para mim: Brancusi, Vicuña, Smith, Tunga, Mendieta, Serra, Klein, Conceição dos Bugres, Arman, Kapoor etc.

Após essa explanação a folha entregue pelo indígena ao poeta é postada no blog e na sequência Medeiros coloca as obras que produziu a partir da inspiração da folha com grafismos que traz a assinatura de Jerônimo Tsawé. Trata-se de uma sequência com quatro poemas visuais criados pelo poeta como frutos de inspiração nos traços de Jerônimo Tsawé. Na página 9 do blog, Medeiros volta a mencionar que os grafismos entregues a ele pelo índio Xavante serviram de inspiração para criar poesias gráficas e observa que este o guia em seus exercícios de caligrafia. Medeiros, em seguida, posta uma imagem que foi publicada em seu livro *Trio Pagão*, a qual seria uma árvore da vida em que o poeta desce “ao submundo, onde estão as raízes da árvore” (Medeiros, 2019, p. 9):

Figura 2 - Árvore da Vida



Fonte: <https://medeirossergio.wordpress.com/>

Mas a maioria dos poemas visuais de Medeiros publicados em seu blog *Totens* traz muita cor e muitos carregam a característica indígena de atribuir alma a todos os seres da natureza é o que acontece no poema *A Memória das Folhas*, o qual é composto por duas imagens ancoradas pelo título e em ambas há no centro

a figura de uma folha em pé, onde no lugar da nervura central e da nervura secundária há uma forma que remete à figura de um ser - humano, à margem desta folha central e maior há mais três folhas. Enquanto a folha ao centro possui cores: azul, vermelho, marrom, as folhas à margem possuem uma cor só.

Figura 3 - A Memória das folhas



Fonte: <https://medeirossergio.wordpress.com/page/2>

Figura 4 - A Memória das folhas



Fonte: <https://medeirossergio.wordpress.com/page/2>

A figura ao centro, em ambas imagens, representação de um humano como nervura central e secundária da folha leva a vida para o elemento cercante, a linha que delinea a folha. Desta forma, o elemento cercado torna o cercante animado. Isso aliado ao cromatismo presente no espaço que compõe a lâmina foliar, a qual leva as cores azul e branca que remetem à calma e a paz respectivamente,

reforçam a ideia de alma, de espírito representado pelo elemento cercado, a figura do ser – humano. Característica do Perspectivismo ameríndio e do animismo, de que todos os seres humanos ou não-humanos são iguais. Nas duas imagens o elemento cercado, possui as mesmas cores da linha que delinea a folha, logo ele é constituinte da folha e leva a vida a esta, as cores que preenchem a lâmina foliar e começam com cores frias, azul e branco, terminam com cores quentes marrom e vermelho, que são as bases das folhas centrais nas duas imagens que compõem o poema.

É perceptível, ainda, uma modificação de movimentação de uma folha para a outra, assim como há alteração no cromatismo de uma imagem para a outra. As pinceladas na lâmina foliar acompanham a figura do homem que está no centro das folhas, este que parece se movimentar, na primeira imagem é pintado primordialmente de marrom e está mais ereto com braços abertos, em uma posição similar a das nervuras centrais e secundárias das folhas. Já na segunda imagem, a figura humana ao centro da folha aparece na cor vermelha e inclina o corpo e a cabeça para a direita, enquanto um dos braços sobe o outro é dobrado e sua mão pára sobre o quadril, a folha acompanha a movimentação, desde os traços azuis que compõem a Lâmina foliar até a linha que delinea a folha acompanham a movimentação da figura cercada. Com estes traços e cores Medeiros cria um ritmo nas duas imagens que compõem o poema *Memória das folhas* por meio de suas pinceladas, o que auxilia ao sentido de que a folha possui, alma, memória e dança e se comunica como um ser -humano.

3. O rio para o indígena, o rio para o poeta

Essa visão de Medeiros de que a folha, assim como os demais não-humanos possuem alma, espírito como os humanos é a mesma visão partilhada pelos indígenas e que faz com que eles vivam em harmonia com o ambiente em que habitam. A esse respeito o antropólogo Philippe Descola em *Outras Naturezas Outras Culturas*, chama a atenção do leitor para a distinção entre natureza e cultura, além disso há diferença entre culturas o que costuma ficar perceptível às pessoas à medida que essas conhecem locais diferentes de onde habitam. Foi ao viver junto a outra cultura, a indígena, que Descola passou a perceber como os indígenas vivem em harmonia com o meio ambiente. Ele morou junto a uma tribo

na Amazônia, os Achuar, que vivem na fronteira do Equador com o Peru, foi então que o pesquisador percebeu a relação dos índios com os não-humanos. Enquanto para os habitantes da sociedade ocidental sempre pareceu haver uma distinção entre os seres que pertencem à natureza e os seres que pertencem a cultura para os ameríndios tal diferença não existe.

Os Achuar se reuniam assim que acordavam, o que acontecia muito cedo, e planejavam o dia de acordo com os sonhos que tiveram durante a noite e a interpretação desses sonhos acontecia de forma bem peculiar: “Na maior parte das vezes, interpretavam os sonhos segundo regras simples, baseadas geralmente na inversão entre a imagem sonhada e a indicação que podiam extrair dessa imagem” (DESCOLA, 2016, p. 11-12). Se sonhavam com peixes interpretavam que era um dia bom para caçar ou se sonhavam com uma caça pensavam que era um bom dia para pescar. Já quanto às pessoas, acreditavam que aqueles que apareciam em seus sonhos eram não-humanos de suas tribos, por exemplo, ao sonhar com garotinhas reclamando que as estavam tentando envenenar, uma índia interpretou que os pés de amendoim que plantara estavam comunicando-se com ela para reclamar de terem sido plantados perto demais de uma moita de barbasco (um veneno vegetal usado na pesca para deixar os peixes asfixiados).

Enfim, os Achuar não separam seres da natureza como a sociedade ocidental faz, para eles a “maioria dos seres da natureza possuem uma alma análoga à dos humanos, que lhes permite pensar, raciocinar, ter sentimentos, comunicar-se à maneira dos humanos, apesar da aparência animal ou vegetal” (DESCOLA, 2016, p.13). Além dos Achuar há outras tribos que também veem animais e plantas como pessoas, outro exemplo citado por Descola são os indígenas do Grande Norte Canadense, para os quais animais e plantas possuem alma como os homens e possuem características humanas como respeito e senso de amizade, solidariedade, para eles “a diferença entre os animais e os humanos é mera questão de aparência, uma ilusão dos sentidos baseada no fato de que o corpo dos animais é um tipo de fantasia que vestem quando os humanos estão por perto, a fim de enganá-los sobre sua verdadeira natureza.” (DESCOLA, 2016, p. 15-16).

Neste mesmo sentido o perspectivismo ameríndio aproximasse do animismo à medida em que considera a existência de igualdade entre o ser-

humano e os demais seres em uma visão oposta à do naturalismo, o que é pontuado pelo seu próprio teorizador: “O leitor terá advertido que meu ‘perspectivismo’ evoca a noção de ‘animismo’ recentemente recuperada por Descola (1992,1996) para articular um modo de articulação das séries natural e social(...)” (Castro, 2020, p. 318). O antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro defende por meio do perspectivismo ameríndio a importância de tentar ocupar o ponto de vista do outro. Segundo o pesquisador ele e Tânia Stolze Lima propuseram o conceito de perspectivismo ameríndio para repensar ideias e práticas que até então não haviam sido exploradas e a esse conceito “(...)veio somar o conceito sinóptico de multiculturalismo, que apresentava o pensamento ameríndio como um parceiro insuspeito...” (CASTRO, 2018, p. 33).

Castro se reporta a Levi Strauss para explicar como se dá o perspectivismo e usa uma parábola que diz que nas Antilhas, enquanto os espanhóis faziam comissões para discutir se os índios tinham alma, os índios observavam os corpos dos espanhóis para ver se eles também apodreciam. A partir desta parábola Viveiros analisa que os espanhóis nunca duvidaram que os índios possuíam corpos, enquanto os índios nunca duvidaram que os europeus tivessem alma. Na conclusão de Levi Strauss os indígenas acreditaram que os espanhóis pudessem ser Deuses, por isso observaram se seus corpos apodreciam, enquanto os espanhóis consideraram que os índios eram como animais e observaram se esses possuíam alma. E sendo animais poderiam ser caçados e domesticados.

Tal parábola mostra bem o ponto de vista dos espanhóis e o ponto de vista dos indígenas, os quais segundo Castro: “Talvez coubesse mesmo dizer que era seu exato oposto, não fosse o fato de que, nos mundos indígenas, a relação entre esses dois outros da humanidade, a animalidade e a divindade, é completamente outra que aquela que herdamos do cristianismo” (CASTRO, 2018, p. 36). Enquanto para os espanhóis o ponto de comparação era a alma, para os indígenas era o corpo. Os brancos europeus estavam em dúvida se os corpos dos indígenas tinham alma como as deles, já os indígenas queriam saber se outras almas possuíam um corpo como os deles. O que vai bem de encontro com a percepção ameríndia para a qual o animal possui alma, eles possuem corpo como todos os humanos, cada espécie possui um envelope que esconde uma forma interna, a qual costuma ser conhecida apenas de quem é da mesma espécie, ou por seres como os Xamãs. Castro ainda

observa que a forma interna “é o espírito do animal: uma intencionalidade ou subjetividade formalmente idêntica à consciência humana, materializável, digamos assim, em um esquema corporal humano oculto sob a máscara animal” (CASTRO, 2020, p. 304).

Dessa forma o perspectivismo ameríndio parte das etnografias amazônicas e suas diversas referências e reporta-se a uma teoria indígena que reflete sobre as visões de mundo “trata - se da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (CASTRO, 2020, p. 301). Assim, ambos conceitos animismo e perspectivismo ameríndio apontam como os indígenas respeitam todos os seres. A esse respeito em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak fala da relação que seu povo tem com o rio que é uma pessoa “O rio Doce, que nós, Krenak chamamos de Watu nossa avó, é uma pessoa, não um recurso como dizem os economistas. Ele não é algo que alguém possa se apropriar” (KRENAK, 2020, p.40). O indígena refere-se neste trecho de seu livro ao acidente que aconteceu na cidade de Mariana em Minas Gerais quando a barragem da mineradora Samarco fez com que o Rio Doce ficasse contaminado e agora as margens do rio estão sem vegetação, logo quando chove a lama cai toda dentro do rio novamente. Ao ser entrevistado pela rádio *Brasil de Fato*, em 06 de novembro de 2020, Ailton Krenak respondeu que “O *Watu* é uma transcendência do sentido físico material de um rio para uma entidade que é nosso parente” (KRENAK, 2020, p.5) e completa que os Krenak chamam o Rio Doce de avó e que eles conversam com o rio como com um parente. Ao nascer uma criança ela é apresentada ao rio, ao seu avô, e ao completar trinta dias o bebê é mergulhado nas águas do *Watu* a fim de vaciná-lo, dessa forma a criança estaria blindada de doenças por meio da proteção do rio e ao crescerem essas crianças fortes pediam para o rio o alimento, a saúde.

Esse sentimento de que o rio é fundamental para a vida humana também faz parte da obra do poeta Sérgio Medeiros, o qual no livro *Os Caminhos e o Rio*, escreve 11 poemas com linguagem verbal, dos quais 10 são intitulados Caminhos e um Rio. Desses poemas, os que compõem os caminhos vão desde *O Caminho Animal* até *O Caminho Real* e o último poema em linguagem verbal é intitulado *O Rio Doce*, o mesmo nome do rio dos Krenak. Em seguida vem 32 poemas visuais,

denominados pelo poeta de caligramas coloridos, nos quais rios e seus caminhos são apresentados ao leitor por meio de imagens e cores. Já na aba do livro o poeta menciona os que aparecerão no livro

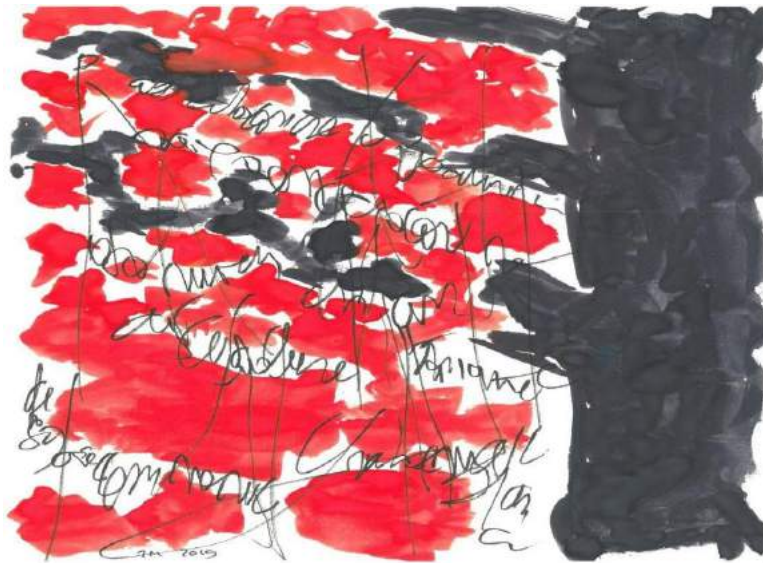
“[...] obra é atravessada por um ou vários rios: o rio Apa, o rio Sena etc.” (MEDEIROS, 2019), a menção ao Apa e ao Sena são por conta da memória afetiva do poeta que é de Bela Vista Mato Grosso do Sul, fronteira entre Brasil e Paraguai, cidade banhada pelo rio Apa. Já o Sena é o rio que banha Paris cidade mencionada na Nota do autor “Os trinta e dois caligramas coloridos deste livro são uma homenagem a Paris [...]” (MEDEIROS, 2019, p. 11).

Medeiros também deixa a dica para o leitor, no início do livro aparece a informação de que a escrita real é imaginária de que “O traço sancionado e o traço fantasioso se misturam e fluem juntos” (MEDEIROS, 2019). Logo os poemas são feitos de muitos poemas reais e imaginários. O poeta ainda atribui o poema ao “Jardineiro Doudo, cuja obra é atravessada por um ou vários rios: o rio Apa, o rio Sena, etc.” (MEDEIROS, 2019). Em seguida o poeta menciona o simbolista Apollinaire como um francês imaginário, já que nasceu em Roma e com outro nome e acrescenta que esse sonhava colorir os seus famosos caligramas. Medeiros encerra a fala sobre Apollinaire afirmando que em seu livro “Todos (ou quase todos) os caligramas estão doudamente coloridos” (MEDEIROS, 2019).

Após essas dicas para o leitor aparece, no sumário, a informação que há dez caminhos e o rio na primeira parte de seu livro e logo em seguida 32 caligramas coloridos. O leitor esperto já começa a compreender o título: *Os caminhos e o Rio*, que são dez poemas que tratam de algum caminho e um sobre o rio. Em seguida vem a nota do autor com mais dicas de leitura, na qual Medeiros explica que seus caligramas são uma homenagem a Paris, onde ele releu as obras de Apollinaire e Mallarmé e conheceu, na Biblioteca Nacional, a arte do poeta medieval Raban Maur. O autor encerra sua nota com mais dicas de leitura, contando que preencheu as folhas adquiridas em Paris com uma escrita imaginária. Tal escrita teve por estímulo descritos reais e alguns desses estão na primeira parte do livro (os dez caminhos e o rio), que segundo ele “acabaram ficando ilegíveis – num dos poemas essa escrita fantasiosa germina como uma semente e cria raízes profundas, sob o olhar de um ídolo pagão de Paul Gauguin” (MEDEIROS, 2019). Por fim, segue a informação que os descritos reais vêm de cadernetas que estão guardadas em sua casa.

Na segunda parte do livro o autor escreve em *Os Caminhos e os Rios* poesias visuais que mostram, assim como já sugere o título, imagens de rios e alguns caminhos. Medeiros deixa ao leitor a possibilidade de visualizar vários trajetos de rios e seus caminhos com os 32 caligramas que compõe: “Esses caligramas sugerem (de perto e de longe) um curso de água que se perpetua e se diversifica; às vezes, a água é atravessada por pontes. As florestas e as cidades acompanham o rio, e alguns caminhos o cruzam...” (Medeiros, 2019).

Figura 5 - Caligrama colorido presente em *Os Caminhos e o Rio*



Fonte: MEDEIROS, Sérgio. *Os Caminhos e o Rio*. São Paulo: Iluminuras, 2019.

Com uma poesia visual que utiliza mais imagens e cores, Medeiros distingue suas obras das poesias experimentais visuais criadas pelos simbolistas franceses e utilizadas no Brasil, inicialmente pelos concretistas.

Conclusão

Sérgio Medeiros é um poeta que vem da fronteira entre Brasil e Paraguai e sua obra além de refletir a cultura indígena rompe as fronteiras com o que até agora foi posto como poesia experimental, o que faz com que sua poética assuma também um lugar fronteiriço no sentido da forma: imagem-palavra; palavra-imagem.

A escrita imaginária de Medeiros, tão bem explicada por ele na aba de *Os Caminhos e o Rio*, é repleta da cultura indígena e da realidade que eles trazem consigo e em sua cultura, o que faz com que consigam conviver em harmonia com a natureza.

Referências

- CAMPOS, Augusto de. **Viva vaia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARVALHO, Luis Felipe dos Santos. **Na fronteira do outro** – motins antropofágicos. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio. Rio de Janeiro 2010, p. 83-115.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- DESCOLA, Philipe. **Outras naturezas, outras culturas**. Tradução: Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Schwarcz S. A.,2020.
- MEDEIROS, Sérgio. **Figurantes**. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- MEDEIROS, Sérgio. **Os caminhos e o rio**. São Paulo: Iluminuras, 2019.
- MEDEIROS, Sérgio. **N descritos com rimas**. [Recurso eletrônico on-line]/Sergio Medeiros 1.ed. – São Paulo: Iluminuras, 2020. Disponível em <<https://medeirossergio.blogspot.com/>> Acesso em: 10 ago. 2020.
- MEDEIROS, Sérgio. **Toten**. Wordpress: 2019. Disponível em <<https://medeirossergio.wordpress.com/page/2/>> Acessado em :24, junho, 2020.
- REIS, Carlos. Capítulo V – A poesia lírica. In: REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**. Introdução aos estudos literários. 2. ed. Coimbra: Almedina,1999.

A MATRIARCA QUILOMBOLA: DONA JUSCELINA

*Katiane da Silva Santos*¹

*Kênia Gonçalves Costa*²

Introdução

*Eu quero contar minha vida, que é uma vida que é um romance.*³

Dona Juscelina é uma mulher que sabia eternizar sua memória, todas as vezes que tivemos a oportunidade de nos aproximar dela para ouvir sua história de vida, ela repetia que sua vida é como um romance. Percebemos o quanto ela se sentia à vontade em nossa presença, seja filmando, fotografando ou gravando áudio, ela gostava de contar sua história, como afirma a epígrafe deste trabalho. Também sabia o quanto representava para a cultura afrodescendente que lutou para manter viva, carregou consigo suas tradições, memórias, saberes e fazeres. Ficava satisfeita em deixar registros do seu legado, os quais objetivaram entender neste trabalho, assim, nossas reflexões trazem a história de vida socioespacial de Dona Juscelina.

Filha de Raimunda e Dionísio, aos 90 anos de idade, Dona Juscelina se juntou aos ancestrais em 3 de julho de 2021. Durante as festividades do Festejo da Abolição da Comunidade Quilombola Dona Juscelina no ano de 2018, disse sobre si mesma: “[...] Nunca tive embaraço, nunca tive [des]apontamento e nem vergonha da minha pessoa, por ser preta, feia e do cabelo ruim, não, nunca! Eu toda a vida fui positiva [...]”. Mesmo reproduzindo o discurso do racismo estrutural de nossa sociedade, a matriarca demonstrava força em não permitir se diminuir como pessoa e tinha orgulho da sua negritude.

Juscelina é um nome social apropriado pelo povo da comunidade quilombola, a qual foi erguida como matriarca, mas ela afirmava que não gostava de ser chamada assim, preferia ser chamada de Lucelina Gomes dos Santos, por ter sido batizada com esse nome. Porém, neste trabalho usaremos seu nome social pelo fato de ela ser mais conhecida dessa forma.

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins – UFT, linha de pesquisa “Poder, Território e Territorialidades”. E-mail: Katiane.santos@ufpe.br.

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: keniocost@uft.edu.br.

³ Informação concedida em entrevista por Dona Juscelina (2018).

Podemos identificar importantes características da identidade de Dona Juscelina através de seus sistemas simbólicos e sua trajetória socioespacial: é uma mulher negra, benzedeira, rezadeira, romeira, devota de Padre Cícero, do Divino Pai Eterno e da Folia de Reis, esposa, mãe de uma filha e de filhos agregados, parteira, quebradeira de coco-de-babaçú, uma líder imbuída de uma cultura de ancestralidade afrodescendente em que rememorava a abolição da escravatura e como *griot* da comunidade mantinha a tradição de ensinar por meio das oralidades, sendo este um instrumento de sua insurgência para a manutenção de sua cultura ancestral africana.

Mulher negra viveu seus últimos dias viúva, teve uma filha de seu ventre e criou mais sete filhos e filhas que consanguineamente são seus sobrinhos. Além disso, atuou como parteira em Muricilândia (TO) e nos povoados próximos, em seu discurso no Encontro de *Griôs* com a Juventude Quilombola da comunidade a qual pertence disse: “[...] eu trabaiei 25 anos de parteira, eu sou vó das vós, mãe das mães [...] minha lista foi 583 crianças que passou nessas mãos [...]” (2018). Por isso a matriarca considera-se mãe de pegação.

Reconhecida em vida por suas contribuições sociais: Em 2012 recebeu o título de “Cidadã Muricilandense”, concedido pela Câmara Municipal de Muricilândia (TO); Em 2015 recebeu a homenagem como “Mulher do Ano” pela Secretaria de Assistência Social de Muricilândia (TO); Em 2016 recebeu o “Prêmio Boas Práticas em Direitos Humanos” na categoria de luta pela igualdade racial que foi concedido pela Secretaria de Cidadania e Justiça (SECIJU) do Estado do Tocantins; Em fevereiro de 2021 foi-lhe outorgado o título de **Doutora Honoris Causa** pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Matriarca e Matriarcado

Dona Juscelina é respeitada pelas famílias que em um momento tão difícil, que é o parto de uma mulher em dores, sem recursos médicos e hospitalares, se sentiram acudidas, pois ela colaborava com o esperado nascimento dos filhos, os nascidos a chamavam de “Mãe Celina”. Podemos considerar que esse respeito pela matriarca é gerado em uma quantidade considerável de pessoas residentes do município de Muricilândia (TO), que a partir dessa relação às famílias iam se tornando compadres e comadres de Dona Juscelina fortalecendo os laços de comunidade.

Atuar como parteira era um trabalho social que Dona Juscelina realizava na comunidade entre as décadas de 1960 e 1980. Sua atuação era extremamente importante, em razão de o povoado ser desprovido de serviços de saúde e distante do maior polo da época, a cidade de Araguaína (TO), além da dificuldade de traslado, atualmente condição atenuada por meio dos serviços públicos de saúde.

Simbolicamente Dona Juscelina passou a ser considerada a grande mãe da comunidade, pois tem fortes laços com a maternidade. Com o advento da certificação do grupo social como remanescentes quilombolas no ano de 2009, era ela quem melhor representava a cultura étnica, de forma que se tornou expoente do grupo consolidada como a matriarca quilombola.

O termo matriarca é tratado pela língua portuguesa como a mulher que é a base da família de um determinado sistema sociológico, e matriarcado como a autoridade exercida por mulher sobre uma organização social.

Neste sentido, explica-se o fato de a comunidade de quase mil membros, mais a população não quilombola do município de Muricilândia (TO) reconhecerem simbolicamente a devida autoridade de Dona Juscelina. “[...] esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 7-8)”.

Entender a identidade de Dona Juscelina a partir da percepção dos membros quilombolas nos traz o entendimento de que ela é vista sob diferentes aspectos. A seguir os relatos de quilombolas entre homens e mulheres:

- A. *[...] Imaginar que uma mulher semianalfabeta porque ela ler e escreve, e ter dado conta de carregar essa cultura em cima de uma promessa que ela fez para os pais dela e para o tio dela, é claro de que enquanto ela estivesse viva não ia deixar acabar essa tradição, eu a defino como naquele contexto e até quando ela estiver entre nós é a pessoa mais indicada para representar o quilombo [...]. (Entrevista: Francisco de Paula Pereira de Sousa, 2018).*
- B. *[...] Uma pessoa extraordinária, que traz em si uma bagagem enorme de saberes, uma sabedoria sem igual, é uma pessoa assim que quando eu falo só me vem na cabeça ela porque não há pessoa igual a ela na comunidade, não há pessoa igual a ela no mundo. É uma pessoa corajosa, que traz em si uma resistência, uma vontade de viver, uma vontade de ajudar, uma vontade de lutar, ela não teme a nada, então é praticamente um exemplo para nossas vidas. Eu trato ela como uma mãe, como uma avó, trato ela como parte da família porque eu considero ela como família, considero ela como uma mãe [...] Além de ser uma grande líder, uma grande quilombola, ela repassa para os quilombolas, ela repassa uma força, uma coragem, uma vontade de resistir e de estar ali, de lutar e de ir à luta, então a Dona Juscelina pra*

mim ela é uma grande líder, uma grande pessoa, é uma mãe pra mim [...]. (Entrevista: Ludimila Carvalho dos Santos, 2018).

- C. [...] *Ela é uma guerreira [...] ela é forte, ela é de rocha como o pessoal diz por aí [...] ela nunca deixou a Festa morrer e teve tempo, teve uns anos aí, dois anos anteriores que quase que morria, ficou parado, deu uma parada no geral, nem Festa teve, mas ela continua insistindo [...] deu uma esfriada [...] Teve essa pausa [...] Aí depois tornamos [...] Então a Juscelina, é uma pessoa assim que se fosse caso de fazer um busto, fazer um memorial podia fazer porque ela merece [...] A memória dela não vai morrer não, ela vai sair daqui, mas vai ficar a marca, Dona Juscelina matriarca do quilombo [...] recebeu esse título depois né, mas ela já trabalhava para as pessoas, interagindo, ela era parteira [...] Acho que as mulheres aqui quase tudo já passou pela mão dela, é uma forma de estar fazendo algo pela sociedade [...] Ela é uma pessoa maravilhosa, a gente se chama de comadre porque ela foi minha parteira, a minha filha foi ela que trouxe ao mundo, não fui em hospital. Eu tenho vivo assim que é como se fosse uma mãe né, porque quem faz isso faz uma coisa muito importante na vida de uma mulher, porque quem já teve filho sabe o tanto que é difícil essa situação, então ela já fez isso por mim. Eu considero ela como amiga [...] É uma pessoa doce, ela é uma guerreira, não tenho muitas palavras [...] Uma pessoa forte, uma pessoa que tem muita vontade de viver, vontade de ver as coisas melhorarem continuar nos eixos, nos trilhos, a preocupação maior dela é não deixar morrer [...]. (Entrevista: Maria Bartolomeu N. Alencar, 2018).*
- D. [...] *Uma pessoa que a gente tem muito respeito por ela, que ela que enfrenta assim esse 13 de Maio, Reis e Divino [...] ela é uma pessoa boa [...]. (Entrevista: Rosa Mirtes Pereira de Sousa, 2018).*
- E. [...] *Eu acho ela uma pessoa guerreira, uma pessoa disponível, ela chegou aqui em Muricilândia ela não teve negócio de se intimidar, ela arregaçou as mangas e trabalhou, ajudou em tudo, principalmente nos partos, aquela mulher tem trabalhado viu. Deus tem segurado ela com muito amor, eu acho que é por causa disso, assim, porque ela fez muita caridade. Ela vivia mais o esposo dela muito bem, ninguém não via eles brigando [...]. (Entrevista: Cícera Vieira de Almeida, 2018).*
- F. [...] *Eu posso contar Muricilândia, e fazer um recorte temporal em duas fatias, antes da Juscelina e depois da Juscelina, antes da Juscelina se trabalhava e rezava e muita reza, muita penitência. Quando a Juscelina vem, ela rompe isso aí, apesar dela também ser religiosa, mas ela agrega um outro fator que é a dança [...] No meu ponto de ver a Festa 13 de Maio foi um divisor de águas né, e que marcou o início dessa construção de identidade. Muricilândia não tem uma identidade construída a partir dos fundadores, a identidade de Muricilândia está sendo construída a partir da intervenção da Dona Juscelina [...]. (Entrevista: Manoel Filho Borges, 2018).*
- G. [...] *Pra mim é um símbolo de resistência né, e de orgulho pra todos nós que somos da comunidade de Muricilândia, ela é um símbolo que a gente tenta se espelhar e respeita e até deve uma certa servidão a ela, porque a partir dela tantos outros quilombolas conseguiram muitos recursos, principalmente pra gente que somos acadêmicos e tudo mais, é a partir do quilombo, a gente teve vários benefícios aqui dentro da universidade. Então pra mim principalmente, ela é um símbolo de resistência, e ela é uma guerreira né, e deve ser respeitada, não só pela gente que é quilombola, mas acho que até mesmo quem está de fora [os não quilombolas] pela sua história de luta né [...]. (Entrevista: Sallomão Israel Chaves Borges, 2018).*

Os relatos dos membros quilombolas nos faz entender a grande importância de Dona Juscelina para a comunidade e como esse povo a veem de diferentes pontos de vista, após decodificá-los podemos perceber quais aspectos são mais percebidos, assim, elegemos os termos que mais fazem sentido para expressar o que pensam: a) Resistência; b) Matriarca; e c) Matriarcado.

Resistência; aparece menções em seis das sete entrevistas (A, B, C, D, F e G), nem sempre no sentido literal, às vezes no sentido semântico. Os quilombolas expressaram que Dona Juscelina traz em sua história de vida aspectos de uma mulher negra que esbanja força e empoderamento, traz a memória do cárcere e um discurso de resistência a ele. Fiel à promessa de continuar uma tradição da cultura afrodescendente, os quilombolas a veem como um grande exemplo a ser seguido por ser um expoente da ancestralidade negra. Sua cultura é um fenômeno individual, que articulava micropolíticas locais que fundamentaram a certificação da comunidade como remanescentes quilombolas junto a Fundação Cultural Palmares (FCP, 2021, p. 24).

Matriarca; surge em três das sete entrevistas (B, C e E), percebemos uma intensidade de sentimentos ao falar que reconhece Dona Juscelina como alguém muito próxima, como uma amiga, como se fosse alguém da família, ou melhor, como uma grande mãe. Tais expressões partem de mulheres que principalmente levam em consideração a importância do trabalho social de parteira que Dona Juscelina realizava. Desta forma, a reconhecem como a base do sistema sociológico que é a comunidade, a matriarca sustenta o grupo pela transmissão da herança de saberes e fazeres ancestrais aos mais jovens.

Matriarcado; aparece nas sete entrevistas (A, B, C, D, E, F e G), pois denota o reconhecimento simbólico de Dona Juscelina como líder do grupo étnico, é por sua força e poder que tem relação com suas identidades de alguém resistente para proteger sua cultura, ela tem conseguido amalgamar o grupo através da tradição de três festas que aprendeu desde a sua infância na comunidade negra maranhense, assim consegue mobilizar seu novo grupo étnico em Muricilândia (TO) por décadas praticando o fenômeno cultural de teor afrodescendente e consequentemente estabelecendo seu matriarcado.

São nestas perspectivas que identificamos a transição entre três identidades da matriarca quilombola. “[...] O sujeito assume identidades diferentes

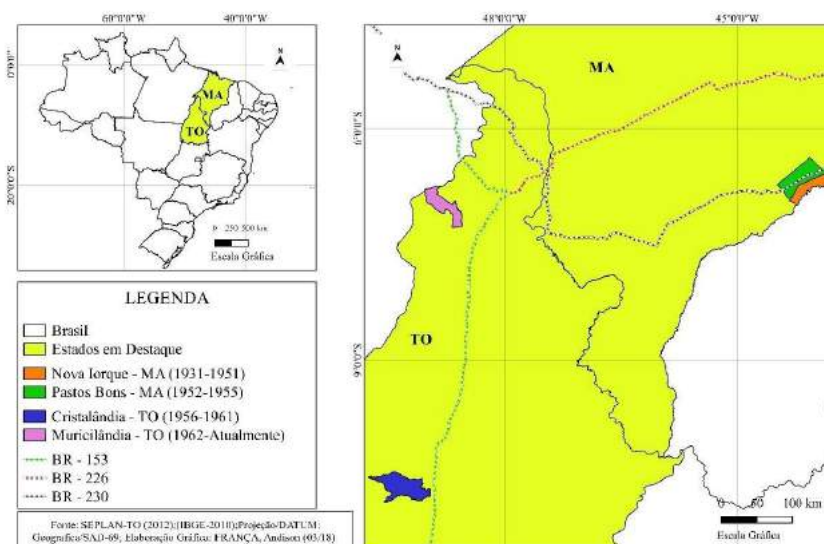
em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente [...]” (HALL, 2006, p. 13, grifo do autor). Entretanto, no caso de Dona Juscelina percebemos uma transição identitária, mas que são plenamente coerentes e nada divergentes.

Nesta direção, temos a compreensão de como uma mulher negra e religiosa da tradição romeira, emerge como uma líder de um grupo étnico, o sentimento de orgulho negro é permanente em Dona Juscelina, o poder do seu matriarcado mantém o grupo amalgamado.

[...] As ideias vem [...] mas quando elas chegam, a gente vem e descarrega aqui, vamos discutir, nada é feito sem passar pelo crivo dela [...] reúne mais pessoas [...] e vai discutindo [...] mas onde primeiro chega é aqui na Dona Juscelina [...]. (Entrevista: Manoel Filho Borges, 2018).

Notamos que a matriarca tinha muito gosto em cuidar dos membros quilombolas, por toda a sua luta em prol da manutenção de sua cultura, que não é pouca coisa, sua memória será sempre eternizada no meio da sua comunidade, como consta nos relatos dos quilombolas.

O Mapa 1 mostra a trajetória espacial de Dona Juscelina, onde tentaremos entender seu comportamento identitário. Sempre em busca de melhores condições de vida, reflexo do processo abolicionista brasileiro, em que deu liberdade aos cativos, porém, não se criou políticas públicas para inserção social destes injustiçados.



Mapa 1 – Trajetória espacial de Dona Juscelina. Organização: Manoel Filho Borges e Katiane da Silva Santos. Produção Gráfica: Anderson França. (2018).

Em Nova Iorque (MA), nasceu Lucelina Gomes dos Santos mais conhecida como Dona Juscelina aos 24 de outubro de 1930.

É neste município que viveu sua infância e parte de sua juventude até o ano de 1951, estudou até o terceiro ano das séries iniciais e aprendeu a ler e escrever, recebe de sua família uma educação cristã católica e também é ensinada nos costumes e hábitos da cultura afrodescendente.

A líder quilombola tentou lembrar que provavelmente a partir de seus sete anos de idade passou a participar da Festa 13 de Maio e se autodenomina como uma brincante. A Festa era realizada por seu tio Claro Preto do Saco desde a abolição da escravatura (1888), que transfere as suas memórias do período escravocrata para os mais jovens, e elegeu Dona Juscelina, aos 20 anos de idade, para continuar a missão e manter seu legado.

Em 1948 Dona Juscelina se casou, mas o matrimônio dura apenas três meses, e resultou em uma gravidez, em seu relato disse que o ex-marido era um homem muito ruim e que ela não aceitava conviver com suas maldades.

Em 1952, Dona Juscelina mudou-se com a família (pais, irmãos e sua filha) para o município de Pastos Bons (MA) onde residiu por três anos e onde se casou pela segunda vez, agora com o senhor Cristino Lopes, ela afirmava inúmeras vezes que este marido a fez muito feliz e viveram 60 anos juntos até seu falecimento em 2011.

A família Gomes migrou do Maranhão para o Tocantins em 1956 e viveram em Cristalândia (TO) até o ano de 1961.

[...] De minha terra [...] pra Cristalândia, cidade, mas era garimpo, lá eu nunca fiz um festejo, porque eu achava muito desconveniente, e lá era uma cidade, mas era garimpo e todo dia morria gente, aquilo não me interessei [...]. (Entrevista: Dona Juscelina, 2018).

Em 1959, Dona Juscelina visita uma irmã que morava em Muricilândia (TO), permaneceu com ela por dois meses. Por ter gostado tanto da localidade, ao retornar para Cristalândia (TO), manifestou para sua família o interesse de mudarem para as margens do rio Muricizal, que ocorreu no ano de 1962.

Muricilândia (TO) foi emancipada em 13 de agosto de 1992, antes disso era um povoado homônimo, os primeiros habitantes possuíam heranças da cultura afrodescendente, praticantes da Folia de Reis e da dança Lindô e nesta nova localidade em que Dona Juscelina viveu até o final da sua vida, achou propício e então estabeleceu a tradição de três Festas: *Festa de Santos Reis, Festa do Divino Pai Eterno e Festa 13 de Maio.*

Dona Juscelina expressa que apesar do povo negro e de cultura afrodescendente que encontrou em Muricilândia (TO), estes não tinham nenhuma manifestação cultural que exigissem uma produção para acontecer. Esse fato é explicado pela presente cultura religiosa que predominava na comunidade, até a dança do lindô não era muito praticada, pois as rezas tinham prioridade.

Na Fotografia 1, Dona Juscelina está com vestes brancas, junto aos santos aos quais presta devoção, suas divindades. No teto estão pendurados seus tambores que trouxe para Muricilândia (TO), porém não visíveis na foto.



Fotografia 1 – Dona Juscelina junto ao seu altar de devoções.
Fonte: Katiane da Silva Santos (2018).

A inserção de Dona Juscelina na nova comunidade que passou a habitar causa uma ruptura de tradição, do costume de rezar para o costume de festa com reza. A líder traz para a localidade o que chama de “Alegrão”, que a nosso ver é uma memória do cárcere, pois mesmo com a imposição da religiosidade cristã, os povos africanos são culturalmente alegres e na historiografia da escravidão mostra que havia festas nas senzalas ao som de batuques de tambores.

As Festas são práticas que neste caso também a entendemos como ritos, pois contam com gestos e organização específica para tal. “[...] o rito é performativo, ‘faz’ [...] o rito converte em cena, teatraliza [...] o rito, como ação [...] o rito é um conjunto de gestos [...]” (CROATTO, 2001, p. 331, grifo do autor). Também, são de grande expressividade e solidificam a construção de uma identidade afro.

Festa de Santos Reis

Dona Juscelina herdou de sua família a fé católica, e mantém viva suas tradições religiosas, como a Festa de Santos Reis ou Reisada, acontece no período

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021 noturno, desde Nova Iorque (MA), a matriarca acompanhava os ritos e aprendeu a rezar o terço com 10 anos de idade.

[...] Lá da minha terra mesmo eu assistia no Maranhão [...] Eu pedia a papai, desde mocinha mesmo e quando andava cantando aquele pessoal cantando, aí chegava alta noite, de madrugada, chegava lá e nós ia receber, eu pedia a papai que ele deixasse eu acompanhar [...]. (Entrevista: Dona Juscelina, 2018).

Todos os anos a matriarca realizava a Reisada, fruto de uma promessa que fez na década de 1960 em prol da saúde de uma de suas irmãs que ficou sã, e desde que chegou em Muricilândia (TO) cumpre seu voto. *“[...] Eu saía minha divindade e o Boi e a Burrinha pra dançar, animação, isso era uma santa missão [...]” (Entrevista: Dona Juscelina, 2018).* Fazia parte de sua festa religiosa as penitências e sempre mantendo-se apegada aos seus benditos que são rezas cantadas.



Fotografia 2 – Ritual de visitação domiciliar na Festa de Santos Reis.
Fonte: Katiane da Silva Santos (2018).

A reisada possuía caráter de reza com festa, mas Dona Juscelina lamentava que com o tempo a comunidade deixou de se alegrar com a brincadeira e os mais velhos que ainda seguem com o ritual tem suas limitações físicas.

Festa do Divino Pai Eterno

Dona Juscelina realizava com devoção o rito em honra ao Divino Espírito Santo, na tradição cristã é o domingo de Pentecostes, ocorre cinquenta dias depois do domingo de Páscoa.



Fotografia 3 – Ritual de visitação domiciliar na Festa do Divino Pai Eterno.
Fonte: Katiane da Silva Santos (2018).

São três noites cantando e rezando para a divindade em penitência até o dia raiar.

Festa 13 de Maio

Esse rito foi o principal elemento que proporcionou a certificação da comunidade como remanescentes quilombolas. A manifestação cultural foi idealizada pelo tio da matriarca, o senhor Claro Preto do Saco, que segundo Dona Juscelina faleceu em 1950 com 84 anos de idade, ou seja, ele pode ter nascido por volta de 1866, ou nesta década, isso quer dizer que era escravo.

Nas memórias de Dona Juscelina sempre faz menção que é neta de uma cativa. A família da matriarca viveu em uma fazenda escravocrata pertencente ao Coronel Santana, que mantinha uma relação de fraternidade patriarcal com seus escravizados, pois conseguia mantê-los agregados apesar de que o período entre 1850 e 1888 foi de efervescência pela abolição da escravatura.

Quando a notícia da abolição chegou na fazenda escravocrata, logo o Coronel Santana ofereceu donativos para a festa de comemoração, nas memórias da matriarca esse foi um gesto que marcou os negros, pois se sentiram apoiados no direito de serem livres. Especialmente para Dona Juscelina, essa atitude do senhor de escravos é vista como algo respeitável, pois foi desta comemoração que surgiu a Festa 13 de Maio que é tão cara para a comunidade de negros que comemoraram a liberdade na senzala e atravessa o tempo em séculos desde aquele maio de 1888.

Dona Juscelina com uma entoação de voz alegre e saudosa fica empolgada ao relatar como era a Festa em Nova Iorque (MA) onde inicialmente era realizada.

[...] No primeiro dia nós ia, ajuntava uma turma e ia pra beira do rio Parnaíba na rampa pra receber os tocador que vinha do Piauí, nós menina já ia pulando [...] tocava pife, violão, rebeca, era a ronca né [...] eles vinha era do interior que eles morava adiante da serra do Saco da onde meu tio morou [...] Era no dia 11 às 5 horas da tarde [...] aí começava a festa daí até o dia 13 amanheceu 14 o sole alto e todo mundo ainda pulando [...] dançava mesmo era os toques mesmo que nós cantava lá [...] nós já subia com os tocador já dançando e pulando [...] pra casa do meu tio [...] no dia 12 era do mesmo jeito, a mesma festa, dançando e cantando e pulando e comendo [...] lá era tão grande, tão independente [...] no dia 13 era a representação, tudim nós saía o desfile na rua, quando nós saía já nas casas de meus senhor; Coronel Santana, Migueli Barbosa, Enoque Mendes, os ricos num sabe, ali já tinha as banquinhas [...] com aquelas bebidas [...] por baixo eu já sabia, metia a mão o dinheiro estava em baixo, os mesmos que dava carne [...] Tinha os meus senhores, minhas senhoras, os professor que ia discursar [...] (Entrevista: Dona Juscelina, 2018).

Desta forma, somente aos 38 anos de idade, já em Muricilândia (TO), sendo o ano de 1968, é que Dona Juscelina deu continuidade à comemoração da Festa 13 de Maio, sempre levando a Princesa Isabel e a família real brasileira como os principais homenageados, pois foi assim que ela aprendeu através das oralidades de seu tio Claro Preto do Saco, porém sem deixar de representar o sofrimento dos escravizados.

Dona Juscelina relata sobre a primeira festa que fez em Muricilândia (TO) em 1968; “[...] eu levei, arrumei uma moça no lugar da Princesa Isabel porque eu comemoro o dia daquele feliz dia que ela se propôs a acabar com a escravidão no Brasil [...] (Dona Juscelina, 2018)”.

A Figura 1 recorda o ano de 1975, um dos primeiros anos de realização da Festa em Muricilândia (TO).



Figura 1 – Quilombolas representando a família imperial brasileira com coroas de papel branco adornada com papel brilhoso de cigarro.

Fonte: Arquivo da Comunidade Quilombola Dona Juscelina (1975).

Então, entendemos que o discurso de Dona Juscelina, fundamenta e consagra uma memória coletiva no grupo étnico.

*[...] De **alegrão** dentro de Muricilândia [...] de alegrão, pode dizer a Lucelina foi a professora de tudo e ali que eu não tivesse na frente não tinha [...]* (Entrevista: Dona Juscelina, 2018).

Através das oralidades da matriarca, a comunidade que a recebeu interioriza os sentimentos que mobilizam os envolvidos a reproduzirem a festividade de comemoração da abolição da escravatura.

A comunidade passa a produzir sentidos, dando significado à Festa como uma expressão da alegria de ser livre, sendo esta alegria experimentada por seu tio, lá no passado e que por meio da memória coletiva esta alegria é disseminada entre os membros da comunidade.

Desta forma, entendemos que a memória é capaz de produzir a identidade, em nosso caso em estudo, a Comunidade Quilombola Dona Juscelina compartilha de uma memória coletiva construída através da relação com o outro. Halbwachs (2003) nos lembra de que para fazer parte de uma memória coletiva não é necessário ter participado de um dado evento e que esta memória pode ser partilhada através da oralidade.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem [...]

(HALBWACHS, 2003, p. 30).

Porquanto, emigrantes da região nordeste do país, consegue manter seus traços identitários e reconstrói em uma nova espacialidade sua cultura, mantém suas tradições e exercem suas territorialidades. A partir das oralidades que transmitem seus saberes e fazeres, o grupo vem mantendo suas especificidades culturais e consolidando-se tanto em visibilidade quanto em reivindicações de seus direitos como povos tradicionais.

Considerações finais

Tentamos entender a identidade de Dona Juscelina, as reflexões contidas neste trabalho trouxeram a história de vida socioespacial dessa mulher negra desde seu nascimento em Nova Iorque (MA) até sua chegada no município de Muricilândia (TO) onde viveu até seus últimos dias de vida.

Nesta última localidade, estabeleceu tradições culturais de ancestralidade afrodescendente, e se tornou um expoente para a comunidade étnica, sendo reconhecido principalmente sua resistência quanto ao seu modo de vida contra-

hegemônico, sua relação matriarcal com a comunidade a qual pertence, e o estabelecimento do seu poder simbólico de matriarcado, por tal razão a comunidade quilombola se auto intitulou com o nome da líder. Compreendemos que seu modo de vida e suas memórias influenciaram toda a comunidade negra gerando memórias coletivas e fortalecendo a identidade étnica do grupo social.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. tradução: carlos maria vásquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001. (Coleção Religião e Cultura).

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Portaria 51/2010 de 24 de março de 2010**. Disponível: 1-CRQs_CERTIFICADAS_versao_15_06_2021.xlsx (palmares.gov.br). Acesso: 22 jul. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

A PESQUISA TEM ALMA: CORPOS QUE (TRANS)BORDAM FRONTEIRAS A PARTIR DE SILVIANO SANTIAGO

Pedro Henrique Alves de Medeiros¹
Edgar César Nolasco²

INTRODUÇÃO

Precisamos aprender a falar do *bios* e do corpo; *afinal uma pesquisa tem alma*. (NOLASCO, 2018, p. 19, grifos nossos). *A biografia revela o seu próprio eu. Você narra e é narrado o tempo todo no meio social cultural. O bios também*. É só nessa relação que posso pensar o arquivo/memória do outro como um arquivo/memória meus. (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 265, grifos nossos)

Este texto emerge e se delinea, como condição *sine qua non* de uma visada epistemológica crítico-biográfica fronteira, a partir da abertura dos nossos arquivos biográficos-pessoais-íntimos-literários-sensíveis-afetivos-críticos de pesquisadores homossexuais, terceiro-mundistas e sul-mato-grossenses-fronteiriços entremeados e contaminados pelo roçar dos nossos corpos-*corpus* com o do mineiro Silvano Santiago, escritor e ensaísta presente na nossa vida desde os idos de 2017 ainda na Iniciação Científica (PIBIC), hoje no Mestrado (2020) e, *a posteriori*, no Doutorado. A proposta que endossa a articulação desse texto se fundamenta na contracorrente das teorias modernas as quais relegaram ao esquecimento o corpo e o *bios* na produção do conhecimento e, por extensão, no fazer pesquisa, em detrimento à supremacia monotópica e excludente do *corpus* (sem corpo, diga-se de passagem) passível de ser dissecado analiticamente pela égide da dicotomia universalista sujeito/objeto extrínseca às sensibilidades, afetos, desejos, *loci* geohistórico-epistemológicos e às histórias locais que permeiam e fundamentam os sujeitos.

Dessa forma, nosso objetivo é descortinar possibilidades *outras* (descoloniais) de reflexões no campo da crítica biográfica fronteira pela chancela conceitual das paisagens/sujeitos biogeográficos (BESSA-OLIVEIRA, 2013, 2016, 2018a, 2018b, 2018c, 2019a, 2019b) tomando por base duas imagens fotografadas por nós as quais, sobremaneira, corroboram a premissa latente do *bios* já sugerida nas epígrafes apostas dos críticos Marcos Antônio Bessa-Oliveira e Edgar César Nolasco. Ademais aos intelectuais citados, convocaremos Walter Mignolo, Eneida

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e membro do Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC/UFMS).

² Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador do Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC/UFMS).

Maria de Souza e Antoine Compagnon para esta conversa (MIGNOLO, 2003) epistêmico-sensível-afetiva não *sobre* Silvano Santiago, mas, sim, *a partir* dele e, em essencial, de nós mesmos, isto é, do tracejar das nossas (auto)biografias intelectuais que se escre(vi)vem inscre-vi-vendo-se (EVARISTO, 1996) através de um arquivo que é tão nosso quanto de Silvano.

Sendo assim, o título deste artigo “A pesquisa tem alma: corpos que (trans)bordam fronteiras a partir de Silvano Santiago” se justifica, pois cada vez mais acreditamos que não se faz saber, pesquisa, conhecimento ou, como queiram as teorias modernas, binárias e maniqueístas, ciência, sem a inscrição biogeográfica (BESSA-OLIVEIRA, 2016) do pesquisador, bem como do lócus geoistórico-epistemológico e das paisagens biogeográficas (BESSA-OLIVEIRA, 2013) dos quais se enuncia, se fala e/ou escre(vi)ve-se. Dado o introito exposto, julgamos necessário nos debruçarmos sobre uma primeira reflexão antes de evocarmos a abertura dos nossos arquivos *outros* e, por extensão, as possibilidades biogeográficas que deles se projetarão.

À revelia dos postulados modernos incutidos nas leituras de imagens/paisagens, o pensamento aqui abalizado está aportado, essencialmente, na noção de uma aiesthesis (bio)descolonial (BESSA-OLIVEIRA, 2018b, p. 148) e nunca de uma análise estética destituída de corpo, sensibilidade e/ou histórias locais. Respaldamo-nos nos signos crítico-biográficos fronteiraços de um fazer, pensar e sentir descoloniais (MIGNOLO, 2010, p. 18) a partir do Sul global e metafórico à luz do nosso lócus enunciativo sul-fronteiraço (Mato Grosso do Sul) no fomentar de práticas de desobediências asthéticas e institucionais (MIGNOLO, 2010). Assim, Mignolo nos é necessário para lembrar que desde o século XVII a noção de aesthesis esteve relacionada unicamente à “sensação do belo” (MIGNOLO, 2010, p. 13) e, por isso, deslindou-se um processo de colonização da aesthesis pela tomada da estética, haja vista que essa se configura apenas como uma versão/teoria particular dos processos sinestésicos incutidos na percepção de beleza (MIGNOLO, 2010).

Na contracorrente dessa teoria particularista, excludente e descorporificada, a proposta de uma aiesthesis (bio)descolonial pressupõe a emergência de um aprender a desaprender o aprendido e voltar a aprender (MIGNOLO, 2010). No tocante à nossa relação biogeográfica com Silvano,

imbricados por essa premissa *outra*, fronteiriça e descolonial, borramos os limites entre arte/literatura e as nossas vidas (MIGNOLO, 2010, p. 22) esfazendo a barra que, pelos construtos modernos, nos enquadraria (e nos separaria) nas categorias de sujeito/objeto. No bojo de Mignolo (2010), entrevemos que é na recusa dos “supostos” e “esperados”, promovidos pela retórica da modernidade/colonialidade e responsáveis por criarem um horizonte de expectativas de como a produção do saber deveria ser, que tanto as reflexões deste trabalho quanto as nossas relações crítico-sensíveis com Silviano aquilatam-se.

Tomados por uma opção descolonial e por uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), recusamos as expectativas naturalizadas responsáveis por incutirem sucessivos processos de colonização do ser, saber e sentir (MIGNOLO, 2010). Portanto, não compactuamos, tampouco, replicamos, como comumente se vê ainda nas academias brasileiras, desrelações conceituais (BESSA-OLIVEIRA, 2016) passíveis de reiterarem noções Históricas (em maiúsculo), elitistas, pré-estabelecidas descorporificadas e destituídas de sensibilidades/*bios*, em resumo, de alma, como bem pontou Nolasco. Na esteira de Bessa-Oliveira, compreendemos a *aiesthesis* (bio)descolonial “[...] como sensibilidade biogeográfica; *aiesthesis como episteme*.” (BESSA-OLIVEIRA, 2018b, p. 148, grifos nossos).

Em outras palavras, concebemos a sensibilidade, o *bios*, o lócus e o corpo enquanto categorias essenciais, necessárias, latentes e pulsantes para a elucubração e fundamentação de uma epistemologia corporificada e em correlação conceitual com o próprio pesquisador que a sustenta. No tocante às demasiadas *bios*-grafias que nos convém, ressaltamos a condição de ser latino (BESSA-OLIVEIRA, 2018b) e escre(vi)ver a partir dos trópicos da fronteira-sul epistêmico-política do Brasil, ao sê-lo, estabelecemos espaços geográfico-epistêmicos *outros* enquanto premissa para as nossas produções críticas, literárias e/ou ensaístas. Para o autor supracitado, “[...] a latinidade [...] tem características livres de estéticas elitistas, hegemônicas ou binárias que nos forçam a indagar sobre outras possibilidades epistêmicas cotidianamente” (BESSA-OLIVEIRA, 2018b, p. 151). É, então, no pluriverso da ferida biográfica brasileira aberta pelo discurso colonizador (BESSA-OLIVEIRA, 2018b, p. 152), e ainda escancarada pelos enunciados estético-políticos modernos, que nossas articulações projetam-se. Ou seja, com base em um prisma biogeográfico fundamentado a partir das

interrelações entre bio=sujeito, geo=espaço e grafia=narrativa (BESSA-OLIVEIRA, 2018c, p. 61).

Dessa feita, no plasmar das biogeografias e sob a pluma de Antoine Compagnon na obra *O trabalho da citação* (1996), ainda que o crítico esteja atravessado por um projeto moderno europeu por excelência (nossa opção teórica incute o não radicalismo e a não supremacia de uma teoria sobre outra), questionamos e avaliamos nossos lugares de sujeitos biogeográficos (BESSA-OLIVEIRA; BARRETO, 2018) no texto-escrevi(da)vente de Silviano, bem como os (des)confortos e os (des)prezares que ele pode nos reservar e, ainda, as afinidades (COMPAGNON, 1996) que experimentamos pelo nosso contato-roçar com suas paisagens (biogeográficas). Dessa forma, findada a primeira reflexão aposta acerca da estética/aíesthesis (bio)descolonial e nos direcionando para o adentramento e para a abertura dos nossos arquivos pela evocação das duas fotografias, trazemos à baila a premissa desse trabalho deslindada não só por Compagnon, mas, também, por Eneida Maria de Souza – a ser abordada *a posteriori* – a qual se ancora nas bi(bli)ografias, no convívio com arquivos e nas (auto)biografias intelectuais. Nesse sentido, Compagnon explicita:

Ora, o que é uma bibliografia senão o modelo de uma autobiografia, um scrap-book, uma coletânea de lembranças, um bilhete de trem, tíquetes de museu, programas de espetáculo, cartões de convite, flores secas: inventário de ícones do autor. Não quero mais nada: suas glosas sobre si mesmo e sobre o mundo que me entendiam. E como se confecciona uma bibliografia? Ela é catálogo dos textos lidos pelo autor enquanto o projeto atual de escrita o conduz, logo, necessariamente limitada e incompleta. Até onde ir na recensão de suas leituras? Deve-se acrescentar os jornais, os romances policiais? Como distinguir aquilo que foi útil, aquilo que surgiu ao acaso? E por que não os filmes? E as conversas? E as velhas leituras, as da infância, que me fazem ainda sonhar? (1996, p. 75-76, grifos nossos)

Na seara das questões evocadas pelo fragmento citado, não é por acaso que destacamos as passagens relacionadas aos objetos rotineiro-cotidianos, até considerados por muitos descorporificados pela insígnia de “banais”, que permeiam não só os escritores, mas, também, os pesquisadores que dispendem suas vidas para estudá-los, pesquisá-los e produzi-los se roçando consigo mesmos. Com isso, ainda que as teorias modernas, binárias, maniqueístas e analisantes rechacem a importância das coletâneas de lembranças, bilhetes de trens/viagens, tíquetes de museus, flores secas, fotografias, cadernetas, no geral, o inventário biogeográfico dos escritores e pesquisadores, a crítica biográfica fronteira, por

sua natureza *bios-geo-corporificada*, não descarta nem exclui as vicissitudes corriqueiras que compõem as vidas dos sujeitos, e, sobremaneira, sobre-existem-inscre-vi-vendo-se (EVARISTO, 1996) em seus escritos, sejam esses literários, artísticos, ensaístas e/ou epistêmicos. Entendemos, então, segundo Souza (2011), que falar do outro, resgatar sua memória, seja pela materialidade literária e/ou pelos particulares biogeográficos, é uma maneira distinta de narrar a si mesmo.

Desse interim, compete o convívio/trato dos arquivos de escritores que herdamos, elegemos e nos relacionamos afetivo-sensível-epistemicamente e os quais se entremeiam, inconsciente ou não, aos nossos próprios arquivos sistematizados por dados pessoais e seduzidos pelos objetos citados, como, também, por manuscritos, cadernos de notas, papéis esparsos, correspondências, diários e roteiros de viagens (SOUZA, 2011). Essa proposta *outra* aloca e possibilita maior participação do crítico (SOUZA, 2011) no fomentar de um texto (auto)biogeográfico *outro*, como a que ensejamos, ou seja, na contramão dos legados e heranças coloniais/modernas que só fizeram analisar à exaustão o *corpus* e promover o apagamento do corpo, do *bios*, dos *loci* e das sensibilidades. Assim sendo, esboça-se a proposição de uma (auto)biografia intelectual emanada não apenas da literatura e/ou das artes, mas, também, dos objetos de si/do outro passíveis de incorporação no texto teórico que contra-argumenta ao moderno já instituído por sua natureza original, desobediente e biogeográfica, por excelência.

Eneida nos corrobora ao ressaltar que: “Objetos muitas vezes triviais [...] adquirem vida própria ao serem incorporados à sua biografia: [...] canetas, agendas, porta-retratos, objetos decorativos, cadernos de anotações [...] e assim por diante.” (2011, p. 41). Ainda calcado na crítica citada, coadunamos que os objetos são altamente contaminados por memória e (de)marcam traços e marcas do passado, transfiguradas em presente-futuro pelo manejo biogeográfico do pesquisador crítico-biográfico fronteiro. Partindo desse entendimento, reproduzimos a seguir as duas fotografias (Figuras 1 e 2) responsáveis por explicitar os arquivos criados, ordenados e habitados não apenas por nós, mas, em especial, pelo Silviano que herdamos, elegemos e fundamos para/em nós:

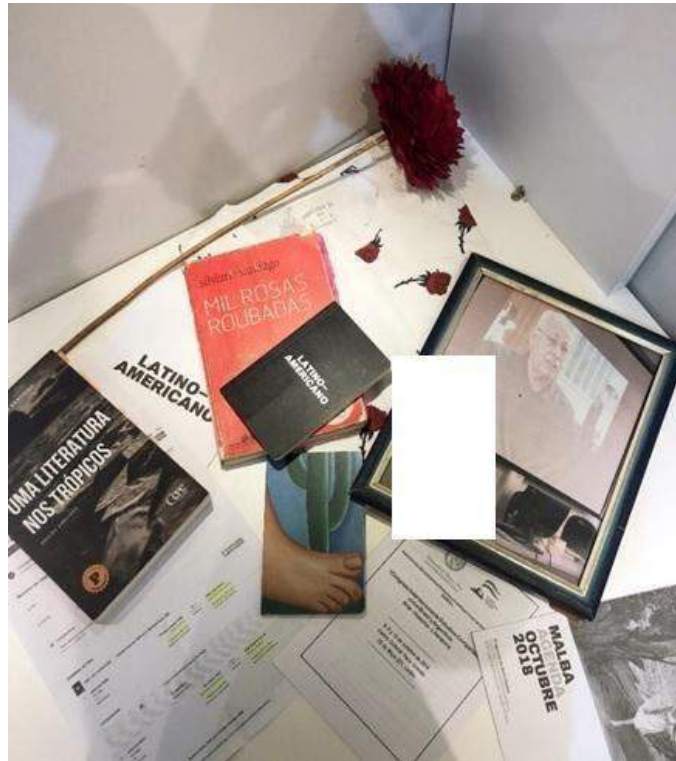


Figura 1 – Arquivo (trans)fronteiriço biográfico e afetivo.
Fonte: acervo pessoal.



Figura 2 – Arquivo (trans)fronteiriço biográfico e afetivo.
Fonte: acervo pessoal.

À baila das fotografias-arquivos (Figuras 1 e 2) reproduzidas acima, aludimos não a uma estética imagético-analisante moderna, mas, sim, à aisthesis (bio)descolonial alicerçada por sujeitos biogeográficos imersos e permeados por

paisagens biogeográficas sensíveis, afetivas e (trans)fronteiriças. Isso posto, as imagens contemplam, sobremaneira, diversos objetos estritamente contaminados por memórias os quais viemos coletando desde 2017 através das muitas viagens realizadas no Brasil e na América Latina para falar e escre(vi)ver a partir do mineiro e de nós mesmos. Dentre os artefatos contidos nas fotografias, constam cadernetas dos trópicos conseguidas na Argentina, um porta-retrato, fôlders de museus mineiros e argentinos, panfletos de congressos acadêmicos, passagens de viagens nacionais e internacionais, livros, embalagens de presentes, flores secas, roupas tomadas pelas mil rosas as quais roubamos de Silvano, jornais literários, roteiros de viagens, uma cachaça comprada em Ouro Preto (Minas Gerais), um *ticket* de trem adquirido em Buenos Aires e, por fim, uma plaqueta obtida em Belo Horizonte.

Em linhas gerais, tais objetos não se resumem a trivialidades adquiridas em experivivências (BARRETO; BESSA-OLIVEIRA, 2018) transeuntes, andarilhas e (trans)fronteiriças. Pelo contrário, corroboram e deslindam nossos arquivos tão pessoais, íntimos, sensíveis, biogeográficos e afetivos quanto, *pari passu*, epistemológicos, críticos e teóricos no plano da crítica biográfica fronteiriça que, através dessas supostas banalidades (da óptica moderna descorporificada), aproximam/roçam-nos com aquele que elegemos e escre(vi)vemos nos inscrevendo (EVARISTO, 1996) nas grafias das nossas (auto)biografias intelectuais e, por extensão, na abertura dos nossos arquivos altamente atravessados pela presença incontestada de Silvano Santiago. À vista disso, é respaldados por Nolasco, Bessa-Oliveira, Mignolo, Compagnon e Souza que, ressalvadas suas devidas diferenças teóricas, projetamos nossos arquivos no pluriverso dos binarismos incutidos no mundo virtual-imagético aquilatando proposições teóricas *outras* que a academia moderna não dá conta ou, até mesmo, não deseja debruçar-se (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 264).

Na contracorrente dessa, não nos valemos de um sujeito artífice da antiguidade, tampouco, assassinado pela modernidade (BESSA-OLIVEIRA, 2016). No plano dos nossos arquivos expostos, entrevemos que “[...] as coisas – sujeito, espaço, grafia – são feitas na relação entre si, entre biogeografias múltiplas que se constituem das micronarrativas; são constituições que as representações [modernas] (im)postas [...] não dão conta de abarcar [...]”. (BESSA-OLIVEIRA,

2018c, p. 73). Desse viés, entendemos os objetos-grafias-artefatos-bi(bli)ografias constituintes dos nossos arquivos enquanto micronarrativas que nos escre(vi)vem enquanto sujeitos, também, biogeográficos pelo atravessamento epistêmico-literário-sensível de Silviano nos biogeografando simbioticamente. Sob a égide desse endosso, empreendemos, na esteira do texto de Bessa-Oliveira, as nossas experi(viv)ências a partir de Silviano enquanto uma prospecção rodeada de afetos, ou seja, uma simultânea relação de afetar/ser afetado e, à luz dessa premissa, produzir significados, saberes e epistemologias *outras* (BARRETO; BESSA-OLIVEIRA, 2018).

Para a formação desse arquivo e, posteriormente, forma(ta)ção/ordenação de uma paisagem biogeográfica pelas insígnias dos nossos *bios/sensibilidades/loci*, foi necessário que eu nos movêssemos escre(vi)vendo e inscre-vivendo (EVARISTO, 1996) nossas experivivências particulares-históricas e memórias com/em Silviano. Nesse ínterim, Nil César, educador social e ator, ajuda-nos a compreender que se a teoria é necessária, ela por si mesma, é frágil (*apud* BARRETO; BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 47), descorporificada, e não dá conta de articular na tessitura teórico-crítica as experivivências dos sujeitos biogeográficos – essa desrelação conceitual (BESSA-OLIVEIRA, 2016) a *episteme* moderna se ocupou de exaurir – como as que viemos delineando a partir das grafias/desnudes dos nossos *bios*. Há, portanto, que se imbricar a teorização às práticas biogeográficas as amalgamando em um tecido discursivo só endossado por um sersensível, sabersensível e, ainda, sentirsensível (BESSA-OLIVEIRA, 2018a) enquanto projeto epistemológico *outro*, de fato, *corpus*-corporificado, mesmo que isso seja quase impossível na circunscrição moderna.

Por isso, não é mera ocasionalidade o trato aferido às fotografias-arquivos reproduzidas nesse texto, pois, à revelia do que as amarras teórico-territorialistas-ocidentais quiseram nos ensinar, essas práticas teóricas *outras* se desvinculam das estruturas binárias e maniqueístas de (fazer) pensamento utilizando práticas que articulam as imagens pela perspectiva de um artifício operatório, transformando-as em objetos teóricos (BARRETO; BESSA-OLIVEIRA, 2018). Nesse sentido, no ato das nossas experivivências compartilhadas, a intimidade que circunda e traceja os nossos arquivos “[...] se volta para fora a fim de encontrar um olhar que a reconheça, atribuindo-lhe sentido e valor, deixando de ser um refúgio secreto para

se tornar a matéria produzida na presença explícita do outro.” (ORTEGA; ZORNANELLI; *apud* BESSA-OLIVEIRA, 2016, p. 325).

Isso claro, é por vias dessa prática epistemológica *outra*, biogeográfica, que a presença explícita de Silviano se projeta para o espaço público desnudando nossos *corpus*-corpos por gestos de simbioses tanto sensíveis, afetivas quanto, sobremaneira, críticas e teóricas possibilitadas pelas veredas epistêmicas da crítica biográfica fronteira. Dessa feita, conseguimos delinear as grafias do que seria, no bojo das nossas experivivências, o sujeito biogeográfico enquanto aquele que possui “[...] sua identidade cultural múltipla e o seu próprio lócus geoespacial [...]” (BESSA-OLIVEIRA, 2016, p. 323), ao passo que esses fatores “[...] alteram qualquer forma de leitura tradicional que possa ser feita das práticas artístico-culturais contemporâneas ou ainda mesmo das práticas históricas brasileiras.” (BESSA-OLIVEIRA, 2016, p. 323). No prisma das leituras tradicionais, mencionadas por Bessa-Oliveira, enquadram-se as análises estético-objetificantes, binárias e maniqueístas reiteradas e perpetuadas pelos saberes oriundos da narrativa tida pela insígnia de “modernidade”. Hoje, tais práticas e reflexões modernas não se sustentam mais, tendo em vista o confronto teórico que esbarram em epistemologias *outras*, concebidas a partir dos corpos, sensibilidades, *bios*, *loci* e histórias locais que grassam de todos os lugares do planeta.

Dessa visada, tomando por base, ainda, Bessa-Oliveira (2019a), ao levar em consideração na prática teórico-conceitual o ideário de que cada *bios* é singular, particular e único na sua correlação com produtos epistêmico-artístico-literários, ao mesmo tempo, fomenta-se o entendimento biogeográfico (*bios* + lócus + narrativa) empreendendo a noção de que corpos encenam narrativas como grafias. Assim, entendemos que por meio da abertura dos nossos arquivos (Figuras 1 e 2) contaminados por Silviano, encenamos, simbioticamente, grafias que aquilatam, fomentam e sustentam a proposta das nossas (auto)biografias intelectuais atravessadas por vicissitudes teórico-sensíveis pertencentes tanto a nós quanto a Silviano. Ao mesmo tempo, entrevemos tais grafias pela chancela de (e)(i)migrantes passíveis de se moverem de dentro para fora, de fora para dentro e por meio dos espaços internos das culturas (BESSA-OLIVEIRA, 2019a), dos *loci* e dos *bios*, à maneira transeunte/viajante/(trans)fronteira que construímos nossos arquivos.

Ressalta-se, então, que o ponto de partida de uma conceituação biogeográfica está, como condição *sine qua non*, nos sujeitos (*bios*), lugares (geo) e narrativas (grafia), em um *modus operandi* anterior a qualquer outra relação passível de ser endossada nas práticas teórico-críticas (BESSA-OLIVEIRA, 2019b). Em linhas gerais, (sobre)viver, habitar, pensar, experivivenciar e escre(vi)ver a partir da exterioridade da fronteira-sul do Brasil (na tríplice fronteira político-epistêmica Brasil/Paraguai/Bolívia), de uma universidade subalterno-periférica extrínseca aos centros nacionais e, sobretudo, imbricados pela imagem-grafia-espectro-corpo de Silviano, à contragosto da *episteme* moderna, faz toda a diferença (colonial) nas nossas práticas epistemológicas biogeográficas.

Desse plasmar, compreendemos nossa condição de atravessados por paisagens biogeográficas (reais-imaginárias, como a fronteira-Sul e/ou o arquivo-paisagístico o qual delineamos) no fomentar de uma opção descolonial combinando: “[...] afetos, sentimentos, condenação racional e compreensão dos princípios os quais foi construída a opção para pensar as produções de lugares fora do contexto moderno de produção [...]” (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 251). Ademais, essas paisagens *outras* se encoram na possibilidade de reinscrição dos corpos biográficos apagados pela supremacia do *corpus* moderno, estético e analisante (BESSA-OLIVEIRA, 2013). Então, empreendemos a necessidade dessas opções *outras* para não mais pensar *sobre* o outro, mas, sim, *a partir* dele e de nós mesmos (BESSA-OLIVEIRA, 2013), pois “Há uma biografia do sujeito em todo local geográfico específico. Cada *bios* sente a ‘presença da ausência’ de maneira diferente” (BESSA OLIVEIRA, 2013, p. 263).

Portanto, encaminhando-nos para o encerramento desse trabalho, denotamos que leitor, artista, escritor e pesquisador alcunham suas devidas (auto)bio(geo)grafias através das interferências (BESSA-OLIVEIRA, 2018c) nunca unicamente de si mesmos, e, sim, de muitos outros (sujeitos, espaços e narrativas) que o compõem, tal qual a simbiose criada entre nós e Silviano Santiago. Tais elementos emergem enquanto agentes da prática escre(vi)vente-biogeográfica oportunizando trajetórias de experimentações (BESSA-OLIVEIRA, 2018c) *outras*, as quais a *episteme* moderna não dispendeu seu precioso tempo para debruçar-se. Escre(vi)ver a partir do corpo, do *bios*, do lócus, da sensibilidade e das histórias locais inclui, como condição, enxergar, escutar e pensar melhor a vida do outro

permeando, nesse processo descolonial, nós mesmos (NOLASCO, 2018), os pesquisadores posto-expostos na cena discursivo-epistêmica. Nossa opção pelo *bios* é teórica (NOLASCO, 2018) e se ancora, sobremaneira, em estratégias de pensamentos e reflexões de matriz epistêmica crítico-biográfica fronteiriça. Por fim, no bojo do escritor argentino Jorge Luis Borges, concluímos nossas articulações constituídas de corpo(s) explicitando que nos propusemos a desenhar não só os nossos mundos individuais, mas, sim, um mundo compartilhado com Silviano; ao longo desse processo, (trans)passamos paisagens biogeográficas de fronteiras, trópicos e Brasil-latinidades permeando pântanos sul-mato-grossenses e montanhas mineiras, para, enfim, descobrir que todas essas grafias delineiam e tracejam as imagens dos nossos rostos, bem como as grafias de um mapa biográfico (BORGES *apud* NOLASCO, 2018) estritamente contaminado por Silviano Santiago.

Referências

BARRETO, Adeline Silva & BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Pesquisa(s) em Arte(s) – pensando processos investigativos na UEMS. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (org.). **NAV(r)E** – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade: artista, professor, pesquisador. Campo Grande: Life Editora, 2018, p. 37-48.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Artista, professor, pesquisador: uma matéria em questão nas artes. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio (org.). **NAV(r)E** – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade: artista, professor, pesquisador. Campo Grande: Life Editora, 2018a, p. 255-266.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **DEScolonizar biogeografias** – estética bugresca como opção descolonial da arte. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/9474>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Différences coloniales** – Fronteiras Culturais – Biogeografias e Exterioridades dos Saberes. 2019a. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/2583>>. Acesso em: 20, set. 2020.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Fronteira, biografia** – biogeografias – como episteme descolonial para (trans)bordar corpos em artes da cena. 2018b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648471>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **O corpo das artes (cênicas) latinas ainda é razão e emoção!** “Quando essa porra toda explodir, ai Eu quero é ver!”. 2019b. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/issue/view/563>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Paisagens biográficas descoloniais**. 2013.

Disponível em:

<<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/2562/1615>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Poéticas de processos artísticos**

biogeográficos: modos outros de cartografar bio-sujeitos, geo-espacos, grafia-narrativas. 2018c. Disponível em:

<<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7729>>. Acesso em: 20 set. 2020.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo**: 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra'. 2017. Disponível em:

<<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>>. Acesso em: 20 set. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade.

1996. p. 153. Dissertação (Mestrado em 'Literatura Brasileira') – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 153. 1996.

MIGNOLO, Walter. **Aiethesis decolonial**: artículo de reflexión. 2010. Disponível em:

<http://200.69.103.48/comunidad/grupos/calle14/Volumen4/Vol4/Articulos/calle14_vol4_Walter%20Mignolo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. 2008. Disponível em:

<http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 20, set. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar César. **Descolonizando a pesquisa acadêmica**: uma teorização sem disciplina. Disponível em:

<<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7725>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOUZA, Eneida Maria de. **Janelas indiscretas**: ensaios de crítica biográfica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

CAÇA AOS VEADOS?

Lucas Eduardo Souza Assunção Lopes ¹

INTRODUÇÃO

*É só no momento da morte que nossa vida,
ambígua, suspensa e indecifrável até ali,
adquire significado.*

(Pier Paolo Pasolini, cineasta italiano em 1967)

I ATO:

#1 Imagem: A tela.



Reprodução extraída do site: Antico Antico & Design.

Apresento a vocês uma reprodução de uma obra de arte do século XVIII pintada pelo italiano Vittorio Amedeo Cignaroli (1730-1800), tendo sido um pintor e arquiteto da monarquia italiana e trabalhado durante a maior parte de sua carreira para o reinado da Casa de Savoia (1749-1794). A peça em questão foi nomeada como: "*caccia al cervo*", em tradução: caça ao veado. A pintura de estilo rococó data do ano de 1771, época em que o artista retratou a partir do cotidiano da aristocracia diversas cenas de caça, sendo essa, uma de suas obras mais emblemáticas.

A caça ao veado retratada na pintura recebeu o nome de: "*chasse à courre*", em tradução: caça com cães. A presença da matilha visava assustar o animal com ruídos, provocando assim, a sua corrida em disparada, enquanto os caçadores na companhia da matilha seguiam o rastro de sua presa, até o ponto em que já sem

¹ Psicólogo Clínico e Psicanalista, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, inserido na linha 2: Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas - (DsPEI) e orientando da Professora Dr^a Margareth Diniz.

saída, ou devidamente cansado, o animal pudesse enfim, ser abatido (BALIUS, 2008).

Essa modalidade de caça definia a classe social e o poder econômico dos aristocratas da época. Práticas encenadas, ritualizadas e dignas de registros de artistas (como o da pintura reproduzida acima). Tal modalidade de caça diferia-se da prática como possibilidade de sobrevivência, que os povos subalternizados pelo processo de colonização recorriam, como uma forma de ter o que comer e vestir.

Mais do que uma prática que - ainda hoje - poderia ser considerada pelos adeptos da caça como prática “esportiva”, a caça ao veado e a utilização da matilha na ação demarcava relações de poder. De quem poderia orquestrar, manipular, assustar e matar – posições ocupadas pela aristocracia. E de quem deveria ser abatido, descartado e feito de troféu – a galhada do veado – a ser empalado em paredes dos grandes palácios, e que hoje, podem-se encontrar exemplares pela internet disponíveis para compra.

II ATO:

#1 Vídeo: Temporada de Caça.

Reprodução de trechos do documentário: “Temporada de Caça”, 1988 dirigido por Rita Moreira.

No início dos anos 1970, época em que o Brasil vivia uma ditadura militar, a polícia civil realizava rondas para reprimir a “criminalidade” nas grandes cidades, como forma de mostrar “serviço” a população. Por meio de práticas inspiradas nos higienistas do início do século XX, buscavam apreender homossexuais e travestis com a justificativa de averiguação, para então, serem enquadradas em brechas da lei, como: atentado ao pudor, vadiagem e, consumo de drogas (OCANHA, 2019).

A partir de 1976, a polícia civil da cidade de São Paulo passou a estudar e a combater travestis. O delegado Guildo Fonseca, responsável por uma pesquisa em criminologia tratou de classificar as travestis como: “pervertidos”, determinando que toda travesti fosse levada à delegacia para ser fichada e ter sua fotografia registrada “para que os juízes pudessem avaliar seu grau de periculosidade” (OCANHA, 2019, p. 151). Prática essa, semelhante a dos estudos feitos pelo psiquiatra higienista Cesare Lombroso em 1876, intitulada “O homem delinquente” que ajudou a fomentar a crença do homem negro como potencial criminoso e

consequentemente, na corroboração do racismo estrutural da nossa sociedade (ALMEIDA, 2019). Nesse caso, além de um racismo estrutural, podemos falar também em uma LGBTIfobia estrutural presente na realidade brasileira e que mesmo hoje, com a sua criminalização, continua vigente.

Além da repressão policial, as décadas de setenta e oitenta também foram marcadas por uma onda de assassinatos brutais de dissidentes sexuais, como o assassinato do diretor de teatro Luiz Antônio Martinez Corrêa (como um dos primeiros casos que se teve notícia na mídia durante a onda de caça aos viados).

Em 1987, o então prefeito da cidade de São Paulo, Jânio Quadros institucionalizou a “Operação Tarântula”, nome dado em alusão à aranha, já que na operação utilizariam de vários e longos braços com o objetivo de atingir às várias ruas e avenidas onde se efetuavam o *‘trottoir’* (caminhada que as prostitutas fazem a espera de seus clientes), legalizando assim, a prisão arbitrária de travestis na capital paulista. A ação usava o “combate à AIDS” como justificativa. Iniciada em 27 de fevereiro de 1987 foi suspensa em 10 de março do mesmo ano, depois que grupos em defesa dos direitos dos homossexuais encaminharam notas de repúdio à Secretaria Estadual da Segurança Pública contra as prisões arbitrárias. Apesar da “vida curta”, os estragos foram notáveis. Cerca de 300 travestis foram perseguidas na ação, acusadas de atentado ao pudor e crime de contágio venéreo (OCANHA, 2019).

De acordo com TREVISAN, 2018, apesar de não existirem leis anti-homossexuais no Brasil, seja na Constituição ou no Código Penal, de alguma forma isso nunca impediu a caça aos viados de acontecerem no país, inclusive, incentivadas pela população, como apontou Nestor Perlongher, em entrevista ao documentário: “Temporada de Caça”, de 1988:

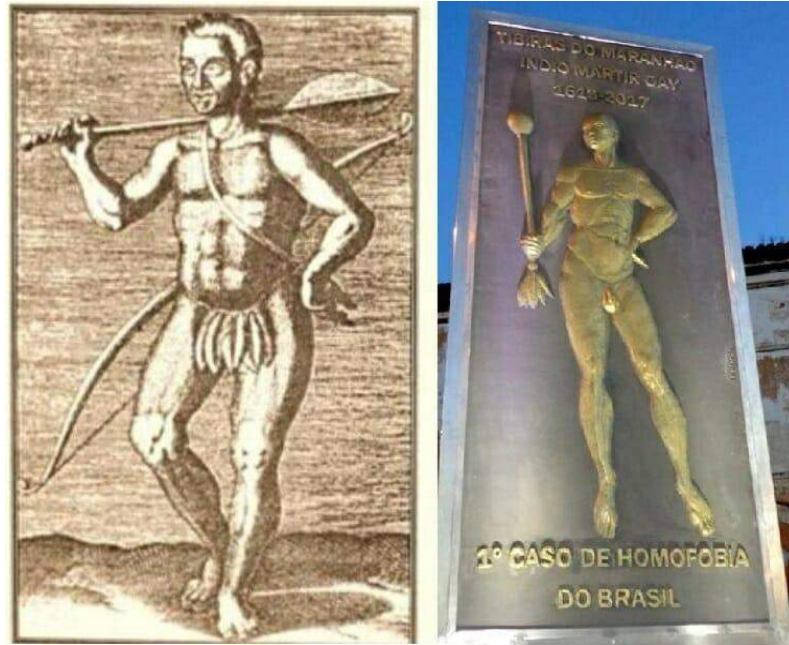
"a caça às bixas, ou a caça aos viados foi uma espécie de esporte lamentavelmente bastante popular em alguns países, como os países latino-americanos e também no Brasil, e o lamentável é que esse tipo de esporte, digamos, é considerado como uma espécie de acontecimento natural, como matar uma mosca. E eu acho que o preocupante é que esse fascismo parece vir debaixo também" (PERLONGHER, Nestor, 1988).

Mas o que levaria a população que Perlongher identificou como “debaixo” também se identificar com a caça aos viados? Se a “caça aos veados” era um esporte praticado pela aristocracia europeia no século XVIII, a caça aos viados no

Brasil tornou-se um esporte praticado independente da classe social, com raízes galgadas no processo de colonialidade, que serão elucidadas a seguir.

III ATO:

#2 Imagem: Caça aos tibiras.



Reprodução do site: Hypheness com um desenho possível do que poderia ter sido a figura de Tibira e a reprodução da estatua em sua homenagem na cidade de São Luís, Maranhão, inaugurada em dezembro de 2016.

Em mais de 500 anos de história, as terras de São Salvador da Bahia - antes da invasão dos europeus “foi não apenas a cidade de todos os santos, mas também de todos os sodomitas” (MOTT, 1999, p. 6), com sua variedade de sujeitos que não correspondiam a uma norma eurocêntrica de comportamento e de vivências.

Em sua obra: “Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil: da colônia a atualidade”, João Silvério Trevisan, remontou de forma minuciosa registros de práticas homoeróticas e de dissidências de sexo-gênero que aconteciam na *Terra Brasilis* antes mesmo da colonização. Tendo sido por meio das ideologias moralistas e religiosas trazidas do movimento da Santa Inquisição europeia que tais práticas começaram a ser punidas e nomeadas, como: “pecado nefando, sodomia ou sujidade” (TREVISAN, 2018, p. 63).

O termo “viado”, por exemplo, é um termo colonial advindo do século XVI, a partir de um diário de viagem publicado pelo pastor missionário e escritor francês Jean de Léry em sua passagem pelo Brasil, que recebeu a titulação de

“Viagem à terra do Brasil”, de 1578, onde descreveu práticas observadas entre os indígenas, “quando os índios se insultam de *tivira* (tibira) o que quer dizer sodomita. Isso me leva a crer, embora não possa afirmar, que entre eles existe esse abominável vício” (LÉRY, 1961, p. 178). Trevisan pontua que “na língua tupi tal conotação seria sinônimo de “viado” – e que literalmente significa: homem do traseiro roto” (TREVISAN, 2018, p. 64).

Luiz Mott, importante antropólogo e historiador responsável pela documentação da história LGBTI+ no Brasil possibilitou o entendimento de que a chegada dos colonizadores europeus corroborou com o imaginário social da “homossexualidade considerada crime dos mais hediondos, cabendo à Justiça Real, ao Bispo e, sobretudo ao Tribunal da Santa Inquisição, a perseguição e condenação à morte na fogueira dos infelizes sodomitas” (MOTT, 1999, p. 6).

Uma das figuras mais emblemáticas desse período foi um indígena Tupinambá, sem nome, que ficou conhecido como: “Tibira”, assassinado em 1613, em São Luís do Maranhão, por ordem dos invasores franceses instigados por missionários da Ordem dos Capuchinhos. O relato desse brutal assassinato foi escrito pelo Frei Yves D'evreux, em sua coletânea de registros intitulada “Viagem ao Norte do Brasil”, de 1615. Este foi o primeiro caso – documentado - de caça aos viados - ou melhor, tibiras - que temos notícia.

“Um pobre índio, bruto, mais cavalo do que homem fugiu para o mato por ouvir dizer, que os franceses o procuravam (...) para matá-lo e purificar a terra de suas maldades (...) Apenas foi apanhado amarraram-no, e trouxeram-no com segurança ao Forte de São Luiz (...) Não esperou o prisioneiro pelo princípio do processo, e ele mesmo sentenciou-se, (...) “vou morrer, e bem o mereço, porém desejo que igual fim tenha os meus cúmplices”. Tibira queria ser batizado antes de morrer, para que sua alma fosse para o Céu. Os religiosos deliberaram sobre o pedido. Tibira foi batizado. E outro índio – Karuatapiran (Cardo Vermelho) – proferiu os seguintes dizeres: - Tens agora ocasião de estares consolado e de não te afligires, pois presentemente és filho de Deus pelo batismo, que recebeste da mão de Tatu-Uaçu (nome do Sr. de Pezieux em sua língua) com permissão dos Padres. Morres por teus crimes, aprovamos tua morte, e eu mesmo quero por o fogo na peça para que saibam e vejam os franceses que detestamos tuas maldades; mas repara na bondade de Deus e dos padres para contigo, expelindo Jurupari para longe de ti por meio do batismo de maneira que apenas tua alma sair do corpo já vai direto para o céu ver Tupã e viver com os Carafbas que o cercam. Quando Tupã mandar alguém tomar teu corpo, se quiseres ter no Céu os cabelos compridos e o corpo de mulher antes do que o de um homem, pede a Tupã que te dê o corpo de mulher e ressuscitarás mulher. E lá no céu ficarás ao lado das mulheres e não dos homens. (...) Feito isso, levaram-no para junto da peça montada na muralha do Forte de S. Luiz, junto ao mar, amarraram-no pela cintura à boca da peça, e o Cardo Vermelho lançou fogo à escorva, em presença de todos os principais, selvagens e

franceses, e imediatamente a bala dividiu o corpo em duas porções, caindo uma ao pé da muralha e outra no mar, onde nunca mais foi encontrada” (D'EVREUX, 1874, p. 230-233).

No ano de 2016 foi fixado na cidade de São Luís, no Maranhão, no exato local onde o canhão teria dividido seu corpo, um monumento em homenagem a Tibira (como foi possível observar na imagem acima).

IV ATO:

#2 Vídeo: Caça aos viados?

Reprodução de um vídeo de doze segundos da torcida de futebol de Minas Gerais, Clube Atlético Mineiro em um jogo contra o rival, Cruzeiro Esporte Clube, em que parte dos torcedores em um grito de guerra emana: “Ô cruzeirence toma cuidado, o Bolsonaro vai matar viado”.

Quem pode gritar que vai matar viado?
Quem autoriza a morte dos corpos viados?
Quem são os sujeitos dominantes?
Quem são os sujeitos dominados?
Quais corpos importam?
Quais vidas são passíveis de luto?
Quais corpos são considerados inteligíveis?
E quais corpos são considerados abjetos?

Sigmund Freud em 1933 trouxe a sua noção do que seria a *Weltanschauung*, que em tradução – distante de preencher a vastidão do conceito – poderia ser entendida como uma visão de mundo construída de forma intelectualizada a solucionar “todos os problemas da nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante (...), por conseguinte não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo” (FREUD, 1996b, p. 167).

As visões de mundo entendidas por seu aspecto fixo, universal e que podem garantir satisfação plena e felicidade eterna não abarcam todos os sujeitos, muito menos todas as realidades sociais e psíquicas. A Psicanálise pretende “chegar a uma correspondência com a realidade – ou seja, com aquilo que existe fora de nós e independente de nós, (...) decisivo para a satisfação ou decepção de nossos desejos” (FREUD, 1996b, p. 178/179), essa correspondência com o externo, é o que Freud invocará como verdade. Tendo inclusive, nos alertado para as proibições do exercício do pensar, caracterizando esses movimentos como “perigos para a humanidade” (FREUD, 1996b, p. 180).

O teórico contemporâneo Achille Mbembe utilizou o conceito do biopoder (extraído da obra de Michel Foucault), para contextualizar o que ele chamou de uma “necropolítica”, uma política da morte. Mbembe elucidou como o poder constantemente produz à exceção e à noção ficcional de inimigo, decidindo quem deve ou não morrer. “A percepção da existência do Outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria meu potencial de vida e segurança” (MBEMBE, 2018, p. 19-20). Tornando-se assim, “justificado”, que a partir de inimigos comumente fabricados e instaurados pela visão de mundo (*Weltanschauung*), busque-se eliminar aqueles que destoam do padrão eurocêntrico e universal, que ferem os costumes impostos por uma parcela de sujeitos dominantes com suas ideologias e vigilâncias de poder-saber que reverberam em violência, segregação, assassinatos e suicídios de corpos e sujeitos não conformes com a norma, dissidentes de um CISTema de sexo-gênero.

Sendo eu (sujeito), estou autorizado a eliminar, ou melhor, caçar aqueles que eu considero (Outro), abjeto?

Quais vidas importam? Quais corpos merecem ser celebrados? Quais vidas eu (sujeito) considero inteligíveis e dignas de existirem?

ENCORE:

Abjetar-se da norma para transgredir.

Para a Psicanálise , o sujeito se constitui . Ninguém nasce sujeito , como teorias essencialistas defendem. O sujeito tampouco se “desenvolve”, como se fosse um processo biológico . A constituição de um sujeito também não é uma construção, implicada em uma finalidade totalizante: sujeito completo, unificado e estabilizado. O sujeito é constituído através de uma resposta em ato pelo conjunto de marcas materiais e simbólicas (os significantes) introduzidos pelo Outro materno (quem faz a função materna – não sendo necessariamente uma mulher identificada pelo significante *mãe*). Sendo no campo da linguagem que essa constituição se fará possível (ELIA, 2004).

Isso quer dizer que em dado momento o sujeito deixará de se constituir? Que em dado momento se entenderá como sujeito “pleno”? Talvez quando morrer, sim. Mas enquanto for sujeito, será sujeito do fala-a-ser e do falta-a-ser. A falta é condição *sine qua non* na constituição do sujeito (ELIA, 2004).

A psicanalista Julia Kristeva em seu estudo sobre “Os poderes do horror”, de 1982, trouxe o conceito de abjeto como aquilo que se opõe ao eu, aquilo que é radicalmente um excluído e que lança o sujeito a um sentido em que tudo que foi construído se desmorona. O abjeto seria a falta de sentido, a presentificação do real, daquilo que não obedece às convenções sociais e muito menos reconhece as regras do jogo. O abjeto também não cansa de desafiar a instância moralista do Superego, provocando um efeito de estranhamento, “não eu. Não isso. Mas tampouco nada. Um “qualquer coisa” que eu não reconheço como coisa” (KRISTEVA, 1982, p. 2). Frente a esta instância tão incômoda, eu nada tenho a ver com isso, eu nada quero saber, eu não a assimilo, na verdade, eu a expulso.

Nesse sentido, tudo isso é até o momento em que eu me canso das inúmeras tentativas de reconhecer o que é de mais incômodo e impossível no outro, no exterior, distante da minha consciência e, finalmente, reconheço a abjeção como própria da minha constituição enquanto sujeito. Kristeva (1982) nomeou essa concepção, como “abjeção de si”. Quando eu, sujeito dividido pelas instâncias consciente e inconsciente percebo que aquilo que se imaginava incogitável, na verdade, sou eu mesmo, e não o outro. E que a abjeção é o reconhecimento da minha falta fundadora, da falta de sentido, da falta na linguagem e do meu desejo que, também, é faltante (KRISTEVA, 1982).

Por fim, Kristeva propôs que o abjeto seria o “objeto” da repressão originária, a partir da “capacidade do ser falante, sempre já habitado pelo Outro, de dividir, rejeitar, repetir. Sem que uma divisão, uma separação, um sujeito/objeto seja constituído” (KRISTEVA, 1982, p. 12). Ela trará o exemplo das sociedades que por meio da abjeção, do estranhamento, do distanciamento e da marcação do Outro como ameaçador, do Outro como animalesco e primitivo, do qual seria melhor adotar uma distância, “imaginados como representantes da morte e do sexo” (KRISTEVA, 1982, p. 13).

A abjeção seria então, própria da perversão, visto que ela “não abandona nem assume um interdito, uma regra, uma lei; mas distorce-os, extravia-os, corrompe-os; serve-se deles, usa-os, para melhor negá-los” (KRISTEVA, 1982, p. 15).

Nesse sentido, proponho a abjeção como invenção frente ao discurso moralista do Superego, amparado em uma visão de mundo (*Weltanschauung*) fixadora e reguladora, que visam controlar as pulsões – sempre ingovernáveis.

Apropriar-se então, de significantes pejorativos que demarcam dissidências do CISTema sexo-gênero, para abjetar-se, pode ser uma possibilidade de estar não-todo fixado pela norma totalizante de controle e marcação dos corpos que deveriam assim, ser caçados e abatidos. Abjetar-se da norma pode ser uma forma de transgredi-la. Encontrando assim, uma forma singular de ser e estar no mundo.

Utilizo como referencial a tábua da sexuação lacaniana que permite que a “divisão sexual não seja pensada em termos de sexo ou de gênero, mas como regimes de gozo” (MOREIRA, 2018, p. 7), em que eu, sujeito do fala-a-ser e também do falta-a-ser, me posiciono de acordo com o gozo fálico e o gozo não-todo fálico, não sendo essas instâncias imutáveis, mas fluidas e contingenciais.

A posição fálica proposta pela tábua da sexuação consiste em uma posição alienante de um todo que garante uma masculinidade mitológica, que se deixa governar para extrair uma identidade: “Homem”, em prol de uma igualdade e universalidade de todos os sujeitos que assim se identificam: todos-homens. Tal instância masculina estaria relacionada à ordem do imaginário e, também, do simbólico, onde há um parecer-homem. Já a posição feminina da tábua da sexuação, diz respeito a um gozo não-todo, que não se deixa governar, que é avesso ao universal, aos efeitos de manada e que “desconstrói identidades fazendo vacilar os semblantes fálicos, objetando o discurso do mestre e suas pretensões universalizantes” (MOREIRA, 2018, p. 8). Com isso, o gozo não-todo fálico não permite a inscrição alienante de um todo ordenador, aparecendo apenas no um a um, no caso a caso.

Enquanto a posição fálica garante um significante alienante: “Homem”, a posição não-toda, não garante significante algum que represente: “A mulher”, habitando-se assim, em uma indeterminação. Se não há “A mulher” como modelo para o lado não-todo, abre-se a possibilidade de inscrições singulares que furam qualquer tentativa de engendramento normativo. Tal indeterminação pode ser uma aposta frente ao discurso alienante que tenta nos fazer acreditar na existência de um todo-homem. Afinal, bem como elucidou Lacan (1992), “o homem, o macho,

o viril, tal como o conhecemos, é uma criação de discurso – nada, pelo menos, do que dele se analise pode ser definido de outra maneira” (LACAN, 1992, p. 52).

Com isso, proponho pensar os corpos a partir de uma posição não-toda fálica, consentindo com a singularidade de cada expressão e vivência, que assim como a pulsão, não podem ser governadas por um significante pejorativo que visa demarcar as dissidências sexuais e de gênero. Afinal, ordenar a sexualidade – como Freud já havia nos alertado – perverso-polimorfa é da ordem do impossível (FREUD, 1996a).

As marcações coloniais dos corpos dissidentes são incapazes de apreender a complexidade de sua dimensão. O psicanalista Fabian Fajnwaks possibilitou compreender que “o gozo que o objeto da fantasia comporta implica sempre uma dimensão rara, bizarra, *queer*, excedendo as normas e os limites que o direito e as perspectivas sociais e culturais intentam impor” (FAJNWAKS, 2017, p. 39). O gozo não-todo, feminino, é um gozo transgressor, abjeto, de impossível captura pela hegemonia discursiva (FAJNWAKS, 2017).

Abjetar-se então, pela via do não-todo pode ser uma saída frente as tentativas de caça instituídas pela visão de mundo universal e normalizadora.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BALIUS, Serrahima. **Una demostració de poder**: la caça en les miniatures medievals. 2008.

D'EVREUX, Ivo. **Viagem ao Norte do Brasil**. Tradução: Dr. Cezar Augusto Marques. Maranhão, 1874.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 3. Ed. Zahar. 2004.

FAJNWAKS, Fabian. **Lacan e as teorias queer**: mal-entendidos e desconhecimentos. In: Mais além do gênero: o corpo adolescente e seus sintomas. Org: Ana Lydia Santiago... [et al.]. Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

FREUD, Sigmund (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. ‘As aberrações sexuais’. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Tradução de J. Salomão). Rio de Janeiro: Imago, 1996a. Vol. 7, pp. 117-162.

FREUD, Sigmund (1933). **A questão de uma Weltanschauung**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 167-189. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 22).

KRISTEVA, Julia. **Approach de la abjection**. In: ___. *Pourvoirs de l’horreur: essai sur l’abjection*. 6ª ed. Paris: Éditions du Seuil, 1980. p. 7-39. Tradução de Allan

Davy Santos Sena. Disponível em: <

https://www.academia.edu/18298036/Poderes_do_Horror_de_Julia_Kristeva_Cap%C3%ADtulo_1>. Acesso em: 30 jul. 2021.

KRISTEVA, Julia. **Powers of Horror: an essay on abjection**. Translated by Leon S. Roudiez. Columbia University Press: New York, 1982.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro XVII: O avesso da psicanálise**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992 [1969-1970].

LAURETIS, Teresa de. Teoria Queer, **20 anos depois: identidade, sexualidade e política**. Tradução: Pê Moreira, 2010. In: *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Org: Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

LÉRY, Jean de. **Viagem à Terra do Brasil**. Tradução: Sérgio Milliet, 1961.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução Renata Santini. – São Paulo: Editora n-1 edições, 2018.

MOREIRA, Maíra Marcondes. **Fazer-se o homem por entrar-se entre seus semelhantes**. In: *Parecer-homem: semblantes, juventude e criminalidade*. Org.: Hugo Leonardo Goes Bento, Rio de Janeiro: Gramma, p. 3-31, 2018.

MOREIRA, Rita. **Temporada de caça, 1988**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=rjan_Yd0C5g&t=210s> Acesso em: 30 de jul. de 2021.

MOTT, Luiz. **Homossexuais da Bahia: Dicionário Biográfico (Século XVI a XIX)**.

Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 1999. Disponível em:

<<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2018/02/3-dicionario-biografico-dos-hxs-da-bahia.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

MOURA, Renata Heller de; BOARINI, Maria Lucia. **A saúde da família sob as lentes da higiene mental**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, n.1, jan. - mar. 2012, p. 217-235. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/MqGg77z8jvqvWwKydfRQCYD/?lang=pt&format=pdf>>. Disponível em: 30 de jul. de 2021.

OCANHA, Rafael Freitas. **As rondas policiais de combate à homossexualidade na cidade de São Paulo (1976-1982)**. In: *Ditadura e Homossexualidades: repressão, resistência e busca da verdade*. Org: James N. Green, Renan Quinalha. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: A homossexualidade no Brasil: da colônia à atualidade**. 4ª ed, rev., atual e amp. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

DECOLONIALIDADE E EPISTEMOLOGIA DE RAÍZES ANCESTRAIS: RAÍZES ONTOLÓGICAS DE SABERES INDÍGENAS E SUA CONVERGÊNCIA PARA UMA ÉTICA DE MATRIZ AFRICANA

*Ricardo Francelino¹
Alonso Bezerra de Carvalho²*

INTRODUÇÃO

A história dos povos nativos das Américas constitui parte incomensurável das riquezas produzidas pela humanidade. Antes da chegada dos invasores, diversas tribos, etnias, línguas e costumes, viviam em uma relação de harmonia com a natureza. Na América central civilizações sofisticadas e organizadas como os Incas, os Astecas e os Maias se desenvolveram ao longo de milênios. Na América do Sul Os tupis, os Guaranis, os Yanomamis, entre outros, habitaram vastas regiões.

Algumas teorias propõem que os habitantes das Américas chegaram ao continente por volta de vinte mil anos atrás, em um período onde o continente asiático e o americano estiveram unidos por uma passagem de gelo que ligou a atual Rússia ao Alasca. Contudo, estudos mais recentes em arqueologia encontraram vestígios da presença do homem pré-histórico americano que datam de mais de 100 mil anos. A arqueóloga brasileira Niède Guidon, desde a década de 70 realiza pesquisas na Serra da Capivara da região norte do Brasil, onde hoje se encontra o atual Parque Nacional da Serra da Capivara. Segundo Guidon (2007), na Serra da Capivara, no Estado brasileiro do Piauí, encontra-se o maior parque arqueológico de gravuras e pinturas rupestres do mundo, tornando o Parque Nacional da Serra da Capivara patrimônio mundial da humanidade.

Existiam no continente americano diversidade de línguas, crenças, costumes e valores que formavam a heterogeneidade da riqueza e da cultura ameríndia. A construção da visão geral de inferioridade e barbárie postas em prática pelos invasores constituiu parte da estratégia para a expropriação da terra,

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília-SP, Brasil, Doctorant en Science de L'éducation – Université Lumière Lyon 2- Lyon/França, Mestre em Psicologia, pela UNESP/Assis, Graduado em História e Pedagogia pela UNESP/Assis. E-mail: ricardo.francelino@unesp.br

<http://lattes.cnpq.br/5351841080662957>

<https://orcid.org/0000-0002-5100-3856>

² Livre docente pela UNESP/Assis, Doutor em Filosofia da Educação pela USP.

Professor do Departamento de Didática da UNESP, Campus de Marília e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

<http://lattes.cnpq.br/4091021554181403>

<https://orcid.org/0000-0001-5106-2517>

e desconstrução da identidade ameríndia. Os povos que aqui estavam por volta de 1500, demonstraram grau de desenvolvimento e técnica surpreendente, mesmo para os padrões europeus daquele período. Aprenderam a cultivar inúmeras plantas desconhecidas no restante do mundo.

Segundo os estudos realizados por equipe de pesquisa da Universidade de Michigan, nas décadas de 70 e 80, o milho cultivado principalmente no México, bem como Peru e Bolívia possuía diversidade e variedade de espécies e diversificadas formas de processamento. Foram encontradas por estudos arqueológicos, amostras de milho em abrigos rochosos na região originalmente habitada pelos Zapotecas, vale de Oaxaca, de 4.500 anos antes de Cristo, o que dataria as amostras dessa região ao surgimento da escrita cuneiforme pelos sumérios antigos. Amostras de feijão e abóbora encontradas nessa região datam de cerca de 10.000 mil anos atrás, o que comprova que o homem pré-histórico Zapoteca já fazia uso desses alimentos. (Flannery, 1985). Batata, mandioca, tomate, cacau, feijão eram cultivados pelos mais variados grupos étnicos presentes no continente invadido.

Era de conhecimento dos Maias um sistema numérico vigesimal desenvolvido, bem como, conhecimentos de matemática, engenharia e astronomia que intrigaram os “colonizadores”. Possuíam técnicas de trabalhar com o ouro, que lhes permitiram construir instrumentos e objetos em ouro desenvolvidos, em comparação com os demais encontrados na Europa desse período.

Tenochtitlán, capital Asteca do período das invasões, possuía segundo estudos recentes em torno de 200 mil habitantes. A grandiosidade de sua estrutura e organização conferiu-lhe importância e tamanho comparadas a Constantinopla e Roma antiga, pelos espanhóis.

Os Incas possuíam um sistema de irrigação e de plantio em elevações nunca visto na história da humanidade. Os Incas desenvolveram técnicas de plantio em regiões montanhosas que revolucionaram a agricultura no mundo. Até a descoberta dos terraços Incas, a agricultura era realizada, salvo raras exceções, em planícies. Na engenharia construíram mais de 40 mil quilômetros de estradas em seu império, divididas nas quatro grandes regiões, com uma população em torno de 10 milhões de habitantes e mais de 30 idiomas.

No processo de colonização as civilizações ameríndias foram dizimadas, sua cultura ultrajada e destruída, seus valores subjugados em nome de um desenvolvimento que, na prática escravizou e empobreceu, em todos os aspectos possíveis, as populações. Enquanto o colono, imigrante, aqui chegou com um discurso desenvolvimentista e de facilidades das ciências modernas, o indígena se deparou com o verdadeiro mal materializado na ganância humana.

No território que hoje conhecemos como Brasil, eram cerca de 5 milhões de índios aproximadamente no momento de chegada dos portugueses, na atualidade, algumas estimativas apontam que não passam de 900 mil. Das 305 etnias registradas pela FUNAI atualmente no território brasileiro, o Brasil possui 34 povos indígenas ameaçados de extinção em razão da ação predatória do homem branco, sendo ainda 28 etnias vivendo isoladas. Os Estados brasileiros do Amazonas, de Rondônia e Acre abriam a maioria dessas etnias, mas também são encontrados nos Estados de Roraima, Mato Grosso, Maranhão e Goiás. Escolheram viver em isolamento do contato com o “homem branco”, por já terem percebido que, muitas outras tribos que estabeleceram esse contato, foram dizimadas pelas doenças do “homem branco” ou perderam sua essência, seus valores, seus costumes, sua cultura. O processo de aculturação foi e ainda é uma ferramenta eficaz na destruição.

Os índios Yanomamis estão a cerca de 4000 mil anos na região do norte da Amazônia, e desde esse período construíram uma relação de coexistência com a natureza que permaneceu em harmonia até a invasão dos colonos movidos pela cobiça pelo ouro.

No Estado do Mato Grosso, a etnia Guarani-Kaiuwá, foi quase dizimada pelos interesses do capital. Foi-lhes expropriado o direito a terra, aos recursos que a floresta possui, a própria vida. Garimpeiros, agricultores, grandes corporações, se mobilizaram para expulsar os índios que se colocaram como empecilho aos grandes interesses do capital do agronegócio exportador. O que antes era floresta, hoje se tornou soja e cana-de-açúcar. As grandes cooperações financiam os políticos que trabalham na formulação de leis para preservar o interesse destas mesmas corporações. Com isso, muitos índios foram expulsos de suas terras com a conivência do poder público brasileiro. Com o advento da tecnologia e do desenvolvimento dos meios digitais de comunicação, as informações tornaram-se

mais democráticas e visíveis a toda sociedade, o que tem aumentou a atenção para o índio e para sua atual condição. O discurso desenvolvimentista não mais sustenta a ação predatória do capitalismo acéfalo que possui em suas estruturas a necessidade de destruir para subsistir.

1. Os fundamentos ontológicos dos povos indígenas

A relação que os povos indígenas possuem com a terra é uma relação de harmonia, de preservação. Não existe na relação que os indígenas possuem com a terra os pressupostos da exploração comercial, mas sim, uma relação de existência. O próprio conceito de comércio é alheio ao princípio de vida ameríndio. Não existe na lógica ancestral dos povos expropriados, uma razão qualquer que justifique a destruição das florestas e da vida, pois, torna-se uma relação consequente de autodestruição.

O colonizador português difundiu a imagem depreciativa e preconceituosa do indígena brasileiro, retratado nos relatos dos cronistas como pessoas preguiçosas e libidinosas. Esses relatos faziam parte da tentativa de enquadrar o nativo na ética e religiosidade cristã, de expropriar o índio pelo uso de seu trabalho. Plantar aquilo que não se come, produzir, aquilo que não se usa ou destruir a natureza, eram atitudes que não faziam sentido para o habitante da terra.

O sistema capitalista demanda a acumulação de riquezas e a exploração do ser humano. Contudo, qual a ligação da cultura ameríndia, que se construiu pelas relações familiares, tribais muito mais próximas de uma filosofia harmônica do que de fato, da ética do capitalismo? Para a ética capitalista tudo o que existe externo ao homem é um “outro”. Seja esse outro um animal, uma planta, um peixe, um “outro” ser humano, que por não se enquadrar nos padrões ditados pelo colonizador, é classificado e nomeado e excluído da substância “próprio”. Esse princípio do *modus operandi* do capitalismo é o meio pelo qual o sistema mercantil transformou a natureza e o próprio ser humano em “coisa”, em objeto, e assim sendo, passível de produzir mais-valia. A expropriação da alma de tudo e de todos é o meio pelo qual o capital se alicerçou para destruir e se perpetuar poder.

Porém, o *modus operandi*, o conceito existencial do indígena, verdadeiro cidadão americano, é fundamentalmente mais alinhado e equilibrado com a preservação e manutenção das riquezas, do patrimônio da biodiversidade das

florestas das Américas, das riquezas culturais e milenares que coexistiram em harmonia com a natureza, diferente do capitalismo predatório e destruidor que se espalhou ao redor do globo terrestre. O consumismo desenfreado e o viés ético/epistemológico do “ter” e do “ser”, possibilitaram a destruição da maior parte das riquezas naturais do mundo, que levaram milhares de anos para se formar.

Para o ameríndio, destruir a natureza com a justificativa de ajuntar bens materiais, de adquirir ouro ou outros minérios é a própria manifestação da barbárie. Destruir aquilo que lhe permite subsistir configura-se em um grau de ignorância imensurável. Seria como uma criança que, ao ver uma cobra e, sem ter consciência dos perigos que essa lhe pode causar, engatinha em direção a mesma para brincar.

O grande dilema apontado pelo *perspectivismo ameríndio*, que compreende a natureza como ser vivo, como entidade viva e possuidora de alma, está na criação no *antropoceno*, da concepção de natureza-objeto. A justificativa para se destruir o “outro” o “natus” se apoia na ideia de que o outro não vive, e se não vive, não é um outro-ser, mas sim um outro-coisa. E por consequência, já nascera morto, muito antes de ser explorado e destruído em prol do “desenvolvimento”.

Já a ciência indígena, embasada em seus conhecimentos milenares passados de pai para filho, conhecimento das plantas, dos animais, da natureza, construiu-se ao longo da história em uma relação de reciprocidade e respeito, uma relação entre sujeitos. Diferente da ciência moderna, que busca seus fins, e muitos momentos, sem se preocupar com os meios, a ciência indígena fundamenta-se nesta relação intrínseca e de equilíbrio com o meio. O indígena não concebe o meio natural como algo externo ou alheio a ele mesmo, sendo essa relação ontologicamente e moralmente mais coerente com a harmonia do cosmos. Para o indígena, a natureza é uma extensão da própria concepção de homem, de existência, é parte essencial e inexorável da própria comunidade. Por esta razão, destruir a natureza, seja por qual alegação possa se querer justificar, é destruir a própria existência do homem indígena, configura-se como um ato de autofagia. Por isso, preservar a natureza é preservar a própria existência.

Diferentemente, na história das ciências modernas podemos encontrar diversos momentos de profundos dilemas, éticos e morais como: pesquisas com

células tronco, uso de cobaias para testar novas drogas, clonagem, uso de conhecimentos adquiridos por meios espúrios ou moralmente condenáveis (temos como exemplo os avanços em medicina adquiridos com os estudos nazistas, às custas das vidas de Judeus). As ciências na contemporaneidade não se atem aos meios, ou a moral, mas sim aos fins almejados. Constitui-se, frequentemente, numa relação de desrespeito, de posse, de uso, de exploração e expropriação do “natus”.

Os povos indígenas não possuem uma política de defesa do meio ambiente, pois, para eles, o chamado “meio ambiente” não é algo externo a eles, mas sim, parte constitutiva deles próprios. Para os Guaranis, Tapajós, Ticunas, Bororos, Tupiniquins, Mundurucus, Xavantes, Krenaks, Yanomamis, Terenas, Caiapós, etc, preservar o meio social e natural é intrinsecamente uma tarefa de autopreservação. O homem branco pensa em preservar o meio ambiente porque estabelece com este uma relação de posse, ou quando no muito distante, uma relação de uso. Daí advém a noção de preservar, aquilo que de fato é um “outro”, um estranho, uma outra entidade, um outro ser, algo que é externo ao “eu”, não sendo, para estes, possível estabelecer uma relação de identidade, apenas de posse ou não posse. Para os povos ancestrais, o meio é concebido como parte essencial de mim mesmo, sem o qual não seria possível a manutenção de minha própria existência. Por consequência, destruir o meio ao meio redor, a floresta, os animais, os rios, seria um ato de autodestruição.

No documentário exibido no encerramento do festival 26º Festival Internacional de Documentários “É Tudo Verdade” de 2021, e no 71º *Festival Internacional de Cinema de Berlim* (2021), dirigido pelo cineasta Luiz Bolognese, intitulado “A última Floresta” conta a história da luta entre os indígenas Yanomamis e os garimpeiros ilegais na Amazônia. Um dos protagonistas desse documentário é o Indígena, Xamã e líder Davi Kopenawa, que em 2015 publicou com o antropólogo francês Bruce Albert, *A queda do céu*, livro que, além das riquíssimas experiências do xamã Yanomami, conta um pouco da história e das lutas dos Yanomamis para combater a invasão dos garimpeiros em terras indígenas.

No documentário uma das falas do Xamã Davi Kopenawa, em uma das palestras que conferiu na Universidade de Harvard, ressalta a diferença fundamental da essência e dos fundamentos ontológicos que constituem os povos

indígenas que os diferem dos demais povos dominados pelo sistema capitalista/produtivista. Nas falas do Xamã, enquanto europeus e outros povos que se fundamentam na posse, no “ter” no “ser”, a tradição, o pensamento e fundamentos dos povos indígenas se alicerçam na relação harmônica com a natureza. O conceito de posse valorizado e difundido amplamente em países onde o “capital” dita regras, modelo e método de organização das relações sociais é estranha à própria concepção de existência do indígena brasileiro.

Segundo Xamã Kopenawa, enquanto o homem branco se preocupa com a posse e exploração (destruição) das “riquezas”, e aqui queremos frisar que o conceito de riqueza que cada um desses atores possui e totalmente divergente, o indígena se preocupa com a “fertilidade” com a reprodução dos peixes, das árvores, dos animais, com a preservação daquilo que lhes constitui, com a manutenção do equilíbrio da natureza, da qual esse indígena tem consciência de fazer parte. Na fala do próprio Xamã, o índio se preocupa se os peixes estão “fazendo peixinhos”, se as onças estão “fazendo oncinhas”, se as árvores estão “fazendo arvorezinhas”. Em síntese, o indígena se preocupa de o ciclo vital da natureza está em equilíbrio, que se reflete na permanência e continuidade da existência. É visível uma nova postura de relação com o meio ambiente, à atribuição de uma essência existencial a natureza, compreendida não como objeto, inanimado, passível de ser dizimada, seja por qual motivo se queira justificar, mas sim, como um “ser”, uma instância viva, digna de ser respeitada.

Na visão indígena, o conceito de desenvolvimento é totalmente diverso e antagônico ao conceito e modelo difundido no mundo pelo europeu. Para o indígena, os povos invasores são de fato primitivos, por ainda não terem entendido que, a destruição massiva da natureza trará consequências irremediáveis a espécie humana. KRENAK (2019) mesma figura que no momento da assinatura da Constituição Federal do Brasil de 1988, esteve presente e pintando o rosto, defendia o direito a existir, a voz e a terra, que há milênios pertencem aos povos indígenas, critica veementemente o conceito de humanidade ocidental propagado pelo homem branco europeu pelo mundo. Enquanto o indígena procura coexistir em harmonia, o chamado “homem branco”, não sabe fazer outra coisa a não ser destruir, acreditando que esse modelo predatório se configura como sinônimo de desenvolvimento. Ao observarmos os pensadores africanos que refletiram e ainda

os que pensam a questão de ancestralidade e dos fundamentos epistemológicos de uma filosofia africana, a comunidade é ontologicamente e historicamente anterior ao indivíduo, visto que, para eles, o próprio conceito de indivíduo, de ser humano, apenas assim se reconhece, quando no conjunto de seus iguais. Nesse princípio a subjetividade emerge, de fato em um ambiente social específico, sem o qual, o que restaria seria apenas a barbárie. O meio social forma o indivíduo, e as experiências pessoais ganham significação em um ambiente social específico. Pensando nessas premissas, é possível de se buscar uma compreensão para as razões que levam o homem branco a destruir a natureza ao invés de coexistir com ela.

Os próprios fundamentos ontológicos que compõem as matrizes do pensamento filosófico, ético, estético, político das sociedades capitalistas contemporâneas, são concebidos em uma relação de posse, de compra e de status social. Isso direciona as pessoas, desde seu nascimento, influenciados pela superestrutura ideológica (Marx, 1989), a interiorizarem o princípio de posse e de status social, como o único caminho de alicerce das relações sociais. O “ter”, o “poder”, e o “ser”, constituem o tripé existencial de tais sociedades que, ao se depararem com uma nova, ou melhor dizendo, com uma mais antiga maneira de existir, não veem outra possibilidade a não ser sabotar e destruir o que confere essência ao homem nativo, neste caso específico, a terra e as relações que se estabeleceram entre o indígena e a natureza.

A relação que os povos indígenas possuem com a natureza é transcendental. Para eles natureza é uma entidade viva, metafísica, que está em um intrínseco entrelaçamento com seus componentes, dentre eles o Índio. Querer destruir a floresta para obter riquezas, é na verdade, uma visão alienígena, a tentativa de vender aos indígenas uma falsa verdade de que posses materiais são mais importantes que a própria vida e o futuro dos povos.

A visão de futuro do indígena é muito mais complexa e intrigante do que a modo como nós compreendemos o conceito de futuro. O índio quando pensa no futuro, pensa na preservação das condições naturais necessárias para que as gerações futuras tenham, em harmonia com a natureza, condições de perpetuar-se. O “estar” no mundo, permite ao nativo a construção do ideal de continuidade e contiguidade com a natureza, manifesta na preservação e fertilidade do mundo. O indígena quando deixa de pescar um peixe de pequeno porte, não o faz por que

está pensando em uma lei, uma possível sanção do Estado ou, por temer a coerção de algum organismo fiscalizador. Para o indígena, é uma simples questão de lógica e de respeito à vida, uma lei natural, muito mais importante que as leis que possam ser formuladas por homens é, a lei da harmonia com a natureza e com os espíritos da natureza.

A lógica do predador é outra, tudo o que vier e puder ser transformada em lucro pode ser destruído. Não importa as consequências imediatas ou futuras, o que de fato importa são os benefícios momentâneos e diretos que serão gerados pelo ato predador.

Este processo de desumanização do homem, já fora denunciado por Adorno e Horkheimer (1985), entre outros pensadores que de detiveram em pensar essas questões. A tentativa de estabelecer uma única, e daí, superior epistemologia, foi o meio pelo qual as chamadas ciências modernas, se valeram para expropriar o indígena de seus valores tradições e costumes, expropria-los da terra e em consequência de sua própria natureza. Segundo Francelino e Carvalho (2019), o movimento para estabelecer uma única e por consequência “verdadeira” epistemologia, favoreceu no passado e ainda hoje favorece a materialização da essência animal, irracional do homem. As barbáries registradas nos regimes totalitários e nas grandes guerras mundiais são provas concretas disso. Tentou-se justificar a destruição e o extermínio em prol de um bem maior, mas não existe bem maior que a vida.

Percebe-se que na lógica do predador, do capitalista, o discurso desenvolvimentista é a cortina que reveste o cenário e justifica os atos antiéticos praticados em um movimento de destruição sem fim, desmedido e inconsequente. Daí a necessidade de coerção, surgida nas últimas décadas para tentar frear a destruição das florestas e reservas naturais. Para o predador, a ilusão inconsciente de vastidão inesgotável é que motiva e o torna alheio à realidade social e histórica da sociedade humana, onde países inteiros foram desmatados, destruídos e seus povos extintos ou escravizados. As diversas tentativas de se estabelecer a supremacia da verdade, como já denunciados por Adorno e Horkheimer (1985), recaem sobre a falácia do totalitarismo, que a história nos prova, extrair o pior que o ser humano tem a oferecer.

Quando ouvimos relatos de colonos brasileiros que migraram, principalmente do sul e sudeste para o centro-oeste e norte do país, a preocupação com o desmatamento quase que inexistia, sendo na verdade, considerado, naquele momento, um ato para o desenvolvimento dessas regiões. Contudo, hoje podemos perceber que o chamado progresso possibilitou a destruição de milhares e milhares de hectares de floresta, sem nenhum ganho para os índios que já ocupavam essa região a mais de 4.000 mil anos. Índios foram expulsos, animais dizimados, e a natureza consumida pelo “desenvolvimento”. Resta a pergunta que inquieta-nos nesse momento, desenvolvimento para quem? Para os que já habitavam a terra ou para os interesses do capital, que por possuir uma natureza predatória e destruidora necessita de mais e mais a cada dia, mais terras, mais florestas, mais riquezas, mais vida. É visível que o chamado desenvolvimento significou no Brasil, bem como em outros países do mundo, a destruição e a expropriação do direito de sobrevivência.

2. A convergência da filosofia de matriz africana e de matriz indígena.

O princípio epistemológico de existência dos indígenas é totalmente alienado ao modo de produção capitalista. Destruir para vender, matar para vender, envenenar para ter lucro. Esse princípio de existência é de fato, um princípio de loucura, de falta de respeito pelo universo e pela natureza e uma afronta ao equilíbrio existente entre forças que o homem branco capitalista desconhece. A pandemia de Covid-19 que assolou o mundo em 2020 e ainda assola em 2021 é apenas, na leitura dos xamãs e pajés indígenas, uma demonstração de que a natureza e as forças dos espíritos ancestrais se rebelaram contra as atrocidades cometidas contra o planeta. Muitos desses líderes espirituais indígenas ainda acreditam que essa pandemia é apenas um princípio de outras mazelas que ainda irão assolar a humanidade na tentativa de reestabelecer o equilíbrio. O homem destruiu e destrói a natureza a cada dia em função de acúmulo de riquezas e poder. Essa ação sobre o meio criou um profundo desequilíbrio físico e espiritual sendo a assolação pelas pragas, doenças e os desastres naturais meios pelos quais a grande mãe natureza está demonstrando sua indignação e retribuindo ao próprio ser humano os frutos de sua injustiça.

A pesquisadora sul-africana Dalene M. Swanson, professora da University of British Columbia, no Canadá, tentou definir o conceito de *Ubuntu* como um

fundamento ético coletivo, uma epistemologia, um sistema de crenças, uma filosofia humanista que considera a tradição constituinte do ser. Contudo, está no fundamento dessa proposta filosófica o espírito de pertencimento a terra, nativismo. Uma filosofia verdadeiramente africana que valoriza o ser humano como expoente idealístico teleológico. A relação com o outro é o que atribui sentido ao “humano”, e não sua biologia, uma filosofia que valoriza a força da comunidade e do comunitário como princípio de identidade. “O ditado que ‘é preciso uma aldeia toda para criar uma criança’ está alinhado com o espírito e a intenção de Ubuntu” (SWANSON, 2007, p. 54), (tradução nossa). Dentro deste princípio ontológico, o “comum” torna-se o fundamento gerador e norteador da relação social. Ele, o “comum” supera o “meu” e o “nós” supera o “eu”, na perspectiva de compreensão da realidade da lógica *ubuntu*. Esta proposta de interpretação da realidade está em consonância com as propostas de Kusch para a América nativa. Sabemos que o processo de miscigenação faz parte da cultura americana, e é indiscutível a presença de expatriados africanos na América. A proposta de uma ética situada de uma geocultura americana constitui caminho para construção do processo de decolonização cultural e intelectual que aprisiona o continente Americano.

Swanson (2007) propõe que a ética verdadeiramente africana é uma força de resistência, uma contraproposta à ideologia capitalista de mercado. “A ética do *ubuntu* se pronuncia contra uma interpretação ideológica capitalista da realidade. Sua filosofia nativa espiritual está em maior consonância com a Terra, suas criaturas e suas formas vivas” (SWANSON, 2010, p. 10). Podemos perceber, como já exposto, a similaridade da filosofia e cultura ameríndia com a africana. O princípio do *ubuntu* sintetiza o conceito de humanidade.

Nessa mesma perspectiva, Mogobe Ramose, filósofo sul-africano vai afirmar que “A noção de comunidade na filosofia ubuntu provém da premissa ontológica de que a comunidade é lógica e historicamente anterior ao indivíduo” (RAMOSE, 2010, p. 8). Sobre essa premissa, para a filosofia africana existe uma primazia da comunidade do coletivo sobre o individual ou sobre a esfera privada. É uma desconstrução da lógica cartesiana de análise das partes para se compreender o todo, visto que a soma das partes não reflete, necessariamente o todo. Existe,

nesse princípio uma questão plástica, ética e estética que se desvirtua na divisibilidade.

3. Kusch e o estar sendo em um mundo de transformações

Com a proposta de superar a tentativa de aviltar a cultura e a sabedoria indígena Kusch propôs geocultura do homem americano, uma cultura localizada no tempo e no espaço. Uma proposta de pensamento condicionado pela terra, e seus vínculos com o “natus”, em suas interações culturais e sociais, “un pensamiento condicionado por el lugar, o sea que hace referencia a un contexto firmemente estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural” (KUSCH 2012, p. 75). Por este viés, esse pensador buscou evidenciar a cultura e a tradição nativa americana, dando voz a um dos espectros da cultura que ficara encoberto pelo discurso e cultura dos dominadores. Kusch (1976), denunciou em *Geocultura del Hombre Americano* o medo produzido pelo dominador que o americano tem de assumir sua posição como agente da história, o que ele denominou de “medo de sermos nós mesmos”, diante da barbárie histórica, política e social ocorrida.

Rodolfo Kusch (1922-1979), nos conclama a resgatarmos a permanência do “estar” americano, que nos permite valorizarmos a tradição que se manteve resistente ao longo das gerações, diante da chamada “modernização”. As artes, as canções antigas, os costumes, a forma de fiar um “sombbrero”, ou de fazer um cocar, de se relacionar com a terra e a natureza. A cultura própria dos povos andinos, dos povos existentes no Brasil pré-colonial, do verdadeiro americano que foi negado pela cultura dominante. A filosofia de coexistência com natureza, da primazia da comunidade sobre o indivíduo, do “estar” sobre o “ser”, do conviver sobre o existir.

A ética relacional fora o que atribuía sentido a configuração social americana. Contudo, após a invasão europeia, o “ter” e o “poder” foram impostos em substituição ao “permanecer” e “estar”, que significavam as populações ameríndias. O viés da posse está intrínseco ao sistema capitalista de existência, sem o qual o capitalismo não existiria.

Kusch retoma o debate fenomenológico na distinção do ser-alguém e do estar-alguém. O europeu aqui chegou e se deparou com uma filosofia de vida e de “estar” no mundo que foi incompatível aos interesses do invasor. Propõe a história da América do período das invasões até a atualidade como a história “menor” das

Américas em detrimento de uma história maior, com início na pré-história e reforça a importância de resgate das heranças nativistas para o processo de decolonização.

A valorização do homem Americano consiste em valorizar todas as esferas do pensamento verdadeiramente Americano, a sabedoria chamada “popular”, e que aqui podemos chamar de filosofia milenar, resiliente e sobrevivente, tão forte que, mesmo sendo há séculos atacada, aviltada, negada e desmerecida, sobrevive.

A crítica de Kusch à elite intelectual do círculo acadêmico de seu tempo se deu, pelo menos em seu entendimento, da incapacidade de se romper com a lógica de repetição de verdades já estabelecidas, para a produção de evidências sobre verdades a se conhecer. Um pensamento ou escrito que produza reflexão deve, a priori, estabelecer nexos substanciais com a realidade circundante. Não foi apenas uma negação da cultura europeia, mas sim uma tomada de decisão em relação à liberdade de se pensar e filosofar sem a necessidade da validação da tradição hegemônica.

Conclusões

O princípio de existência do nativo americano é de fato, ontologicamente, mais semelhante com o princípio de existência dos povos africanos. O respeito à natureza a valorização da comunidade em detrimento do eu, a materialização do “logos” como representação das forças naturais que regem a vida em harmonia com a natureza e com os espíritos ancestrais, são de fato condições sine quo non de existência do homem.

Rodolfo Kusch, ao retomar este princípio fundamental da filosofia ameríndia que coaduna com o princípio do “Ubuntu” da filosofia africana, trouxe à reflexão por meio de seus escritos que a matriz filosófica europeia não é suficiente para explicar as múltiplas relações de existência dos povos ancestrais. O mundo do ser é o mundo artificial, fabricado e não estabelece relações epistêmicas com a natureza. O “ser” e o “ter” cedem lugar para o “estar” em uma relação de harmonia com o “logos”, que se expressa nas forças da natureza e na completude do homem, quando este está em harmonia com o meio. O “estar” precede o “ser” à medida que, antes de nos constituirmos nos mesmos, estamos em contato com o meio social que nos forma, ou melhor, no qual nos formamos em contraste e atritos. Forma-se nossa personalidade, nossos valores, nossa subjetividade. De fato, antes de

“sermos”, “estamos” *no* e *com* o mundo. A riqueza das reflexões de Rodolfo Kusch é salientar que por trás de uma dada cultura, de uma forma de estar, existe sempre um solo, uma cultura geolocalizada e inserida no espaço e no tempo.

O princípio de “comunidade”, como premissa ontológica de existência, configura-se em uma alteração da perspectiva de compreensão do homo enquanto “homo socius”, enquanto um ser que apenas se realiza e se reconhece em sociedade, em harmonia com o meio natural e social. No pensamento indígena não é concebível que uma pessoa possa estar feliz, sabendo que ao seu lado existem tantas outras sofrendo e padecendo. O que de fato nos torna humanos? Seria a determinação biológica, ou a classificação taxonômica da escala evolutiva? Seria nossa condição natural e intelecto superior, a capacidade de transformar, por meio das ciências o meio e os recursos naturais ao nosso favor e conforto? Seria nossa capacidade racional superior que nos permite reinar sobre os demais animais desse planeta? Ou a capacidade de se compadecer do próximo e desejar viver em equilíbrio com ele e com o meio ao meu redor? A lógica cartesiana poderia ser transmutada para uma espisteme do “vivo logo existo”?

Diversas são as proposições que nos fazem refletir sobre a condição humana e sobre nosso planeta. Contudo, o aquecimento global maximizado pela fúria desenfreada do homem pelo chamado desenvolvimento, pela conquista de mais e mais bens materiais, pelo consumismo, pelo desrespeito pelo próprio planeta encontra-se em níveis insustentáveis. O planeta terra já está saturado do ser humano e não comporta mais seu desrespeito.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

FLANNERY, Kent V. **Guila Naquitz**: Archaic Foraging and Early Agriculture in Oaxaca, Mexico. Academic Press, New York, 1985.

FRANCELINO, R.; CARVALHO, A. B. O desencantamento do mundo e o processo de coisificação do homem na visão de Adorno e Horkheimer: a negação da filosofia metafísica em Aristóteles e a desumanização do homem. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 5, 2019. p. 171-184.

GUIDON, N. **As primeiras ocupações humanas da área arqueológica de São Raimundo Nonato** - Piauí. Revista de Arqueologia, GOELDI - CNPQ, v. 2, n.1, 1995. p. 38-46.

GUIDON, N. **Parque Nacional Serra da Capivara: sítios rupestres e problemática.** FUMDHAMentos, v. V, 2007. p. 77-108.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Companhia das Letras. São Paulo, 2019.

KUSCH, R. [1978]. **Esbozo de una antropología filosófica americana.** Rosario: Fund. Ross, 2012 .

KUSCH, R. **Geocultura del hombre americano.** Colección Estudios Latino-americanos. Buenos Aires: Fernando Garcia Cambeiro, 1976.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **Ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RAMOSE, Mogobe. **A importância vital do “nós”.** [Entrevista cedida a] Moisés Sbardelotto, Tradução Luís Marcos Sander. IHU On-Line: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 353, 06 dez. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/353>. Acesso em: jul. 2019.

SWANSON, D. M. **Ubuntu**, uma “alternativa ecológica” à globalização econômica neoliberal. [Entrevista cedida a] Moisés Sbardelotto, Tradução Luís Marcos Sander. IHU On-Line: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 353, 06 dez. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/353>. Acesso em: jul. 2019.

SWANSON, D. M. **Ubuntu**: An African contribution to (re)search for/with a ‘humble togetherness’. Journal of Contemporary Issues in Education, 2007, 2(2), pp. 53-67. Disponível em: [http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/JCIE/article/viewFile / 1028/686](http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/JCIE/article/viewFile/1028/686). Acesso em: jul. 2019.

**DIÁLOGOS DE SABERES DA/NA AMÉRICA LATINA:
UMA REFLEXÃO SOBRE A PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA (IAP)**

*Pamela Cichoski*¹

*Marlize Rubin-Oliveira*²

*Josiane Carine Wedig*³

INTRODUÇÃO

No presente texto objetiva-se discutir a importância do diálogo de saberes, a partir da perspectiva decolonial, como uma outra opção ao modelo de produção de conhecimento eurocêntrico. Desse modo, questiona-se a subordinação (MIGNOLO, 2003[2000], 2006) das histórias locais em favor das histórias globais capitalistas, considerando a hegemonia europeia e norte-americana no pensamento ocidental, evidenciando-se a colonialidade do poder, do ser e do saber sobre os modos de pensamentos e saberes dos povos latino-americanos.

Pensar esta história, envolve compreender o processo de domínio, negação, exploração, violência e hierarquização dos sujeitos, a partir de uma *práxis conquistadora*, iniciada em 1492 com a expansão ibérica (DUSSEL, 1997). Esse processo colonial envolveu aspectos do *ser*, do *poder* e do *saber*, utilizando-se de diferentes mecanismos e estratégias de subordinação, reconfigurando a história da América Latina a partir da naturalização do extermínio dos povos indígenas, da escravidão, da expropriação de terras, o epistemicídio e da colonização do pensamento, produzindo a partir desse conjunto de práticas coloniais e modos de existência a lógica de civilização ocidental moderna (MALDONADO-TORRES, 2008, 2018).

É a América Latina o espaço de configuração do novo *padrão de poder*, associado à concepção de modernidade, desenhando-se e implementando-se a colonialidade do poder, a partir da organização de um tipo de sociedade modelada e direcionada à lógica globalizante, num espaço-tempo conflituoso e violento que reproduz as dependências socioeconômicas e culturais (QUIJANO, 2006).

Em que o diálogo de saberes instrumentalizado pela metodologia de Pesquisa-Ação Participativa (IAP), apresentam-se como uma possibilidade de valorização e legitimação dos saberes, conhecimentos, cosmologias, modos de vida

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional – UTFPR, sob orientação da professora Marlize Rubin-Oliveira; linha de pesquisa Educação e desenvolvimento, bolsista - Capes.

² Professora Associada do PPGDR/UTFPR. Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR).

³ Professora Assistente do PPGDR/UTFPR. Líder do Grupo de Pesquisa em Gênero, Juventude e Cartografia da Diferença (Artemis).

e sensibilidades de mundo a partir dos sujeitos que vivem, conhecem e sentem o lugar, os territórios num movimento contínuo entre ciências e saber popular, teoria e prática, sujeito – sujeito, em que o conhecimento é produzido a partir dos aspectos, elementos e experiências que configuraram a realidade social (ESCOBAR, 2003, MIGNOLO, 2017; SOUSA SANTOS, 2006, CASTRO-GOMEZ, 2017).

E é nesse cenário que novas formas de compreender e contar a história latino-americana estão sendo produzidas a partir das lutas e (re)existências balizadas na heterogeneidade cultural, nas relações de poder em sinergia e na copresença de relações, tempos e modos de vida, dinamizando-se a complexa realidade latino-americana, fortalecendo as lutas por democracia, identidade e transformação social (QUIJANO, 2006).

Imenso neste debate, esse texto está dividido em dois momentos de análise e discussão: no primeiro iremos analisar a formação histórica da América Latina como *locus* da colonialidade e do movimento de decolonialidade, considerando os impactos da colonialidade do ser, do poder e do saber, na construção do conhecimento à luz da perspectiva decolonial e no segundo momento, realizaremos um exercício de reflexão sobre o diálogo de saberes instrumentalizado pela metodologia de Pesquisa-Ação-Participativa, como alternativas de e para a transformação social.

América Latina e heranças culturais de dominação

A herança colonial da América Latina fundamenta o sistema mundo capitalista, fazendo emergir a necessidade de refletir continuamente sobre a realidade político-cultural e da negação dos conhecimentos e saberes dos grupos oprimidos e dos povos originários (BALLESTRIN, 2013; ESCOBAR, 2003).

Segundo Fanon (2005) o colonialismo é um processo dinâmico de violência e violação das mentes e dos corpos dos sujeitos, “é a violência em estado natural, e só pode se inclinar diante de uma violência maior” (p.79); num movimento complexo e contínuo que modifica-se no espaço e no tempo, indo das investidas militares para o campo econômico, intimamente associado à expansão do sistema-mundo-moderno/colonial.

Entende-se desse modo, que a colonialidade do poder evidencia a permanência das relações de colonialidade político-econômica e cultural após os

processos de descolonização, reconfigurados a partir de novos modelos, dando forma ao processo de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, articulando lugares periféricos por meio da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global, evidenciando a relação de dominação da Europa e dos EUA sobre os países periféricos (GROSGUÉL, 2008; WALLERSTEIN, 2006; QUIJANO 2000; BALLESTRIN, 2003).

Ballestrin (2003, p.100) afirma que a colonialidade do poder é “uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, que envolve controle econômico, soberania, recursos naturais, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimentos, reproduzindo a colonialidade do *poder*, do *ser* e *saber*, balizando à modernidade a partir das experiências coloniais (MIGNOLO, 2003; GROSGUÉL, 2008; BALLESTRIN, 2003; QUIJANO 2000;).

Modernidade e colonialidade estão correlacionadas e incluem guerras, genocídios, a conquista da América e a ideia de raça/racismo, bem como reproduzem as noções de diferença – superioridade e inferioridade, racional e irracional, desenvolvido e subdesenvolvido (MALDONADO-TORRES 2008, BALLESTRIN, 2003; QUIJANO 2000); evidenciando-se desse modo as classificações de trabalho, gênero e raça dentro do capitalismo mundial colonial/ moderno, desde o século XVI, aportados nas relações de exploração, dominação e conflito.

Nesse sentido a colonialidade do poder, traz consigo o princípio da raça e racismo, que estruturam hierarquicamente o sistema – mundo, vinculado à uma práxis violenta, transformando a América Latina na primeira periferia do sistema-mundo e o *lócus* de acumulação primitiva de capital, à começar com as grandes navegações, ligada à colonialidade do saber e do ser, com a dominação das dimensões epistêmicas e cosmológicas, ligadas ao questionamento da humanidade dos povos indígenas e a escravidão (DUSSEL, 2000; GROSGUÉL, 2008; QUIJANO 2000).

Grosfoguel (2008, p.124) afirma que esse processo desenvolveu-se vinculado à expansão do patriarcado europeu e de suas noções de “sexualidade, epistemologia e espiritualidade” tais critérios foram utilizados para “racializar, classificar e patologizar” os demais povos e cultural não- europeus. “A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos

superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global” (p. 124).

Ligado a uma percurso histórico desde o século XVI que determina os desenhos globais que articulam “produção e reprodução da divisão internacional do trabalho feita segundo um centro e uma periferia” (GROSFOGUEL, 2008 p.120), associada a hierarquia étnico – racial, que configurou-se na América Latina, por meio de uma estrutura complexa de poder, que envolve a formação de classes sociais em escala global co-existindo com diferentes formas de trabalho espaço-temporalmente, organizadas pelo capital.

Essa dinâmica complexa de poder envolve (GROSFOGUEL, 2008): i- “divisão internacional do trabalho em centro e periferia”(p.122); ii- sistema administrativo político-militar de homens europeus sobre as colônias; iii- “hierarquia étnico-racial global”(p.122); iv- hierarquia de gênero, com privilegio ao homem branco europeu; v- hierarquia sexual- domínio heterossexual; vi- hierarquia espiritual – religião cristã como verdadeira; vii- hierarquia epistêmica- privilégios do conhecimento ocidental; viii - hierarquia linguística, com o domínio euro-americano na “comunicação e a produção de conhecimento e de teorias” (p.123).

O contexto geopolítico do conhecimento, fundamenta a colonialidade do saber, que alicerça a “*Invenção do Outro*” a partir de uma perspectiva geopolítica, de violência epistêmica eurocentrada e ocidental, em que depois dos processos de independência passa-se a um movimento de *colonialidade global*, no qual os países subdesenvolvidos por meio da Nova DTI, continuaram sob a égide da exploração/dominação, dependência das nações euro-norte centradas (QUIJANO 2000; BALLESTRIN, 2003; GROSFOGUEL, 2008).

Desse modo, a “diferença colonial epistêmica está ligada ao universalismo” (BALLESTRIN, 2003 p.104) sexismo e racismo, havendo portanto a necessidade de superar à “Ciência neutra” e dar força à “paradigmas outros” (MALDONADO-TORRES, 2008), num “movimento de resistência teórico e prático e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2003, p. 105), fortalecendo o movimento, “de uma epistemologia descolonial que assuma abertamente uma geopolítica e uma corpo-política do conhecimento descoloniais como pontos de partida para uma crítica radical” (GROSFOGUEL, 2008, p.121). Para descolonizar o

poder é necessário descolonizar à teoria política e a cultura da dependência, por meio do fortalecimento das identidades locais.

Para tanto, segundo Grosfoguel (2008) essa compreensão envolve: i – a superação da ideia de tempo linear; pois coexistem articulações de “diferentes formas de trabalho de acordo com a classificação racial da população”(p.124), no âmbito do sistema-mundo capitalista; ii- a revisão de velhos paradigmas, reconhecendo a existência de uma estrutura histórico-heterogênea, com origem na *matriz de poder colonial*; iii- abandonar a divisão econômica e cultural; iv- entender que a colonialidade coexiste com a modernidade em diversos tempos e espaços; v- o sistema-mundo supera o capitalismo, por imbricar múltiplas relações, que vão além da economia; vi- a descolonização e a libertação requerem “uma transformação mais ampla das hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, econômicas, políticas, linguísticas e raciais do sistemas-mundo colonial/moderno” (p.125).

Nesse caminho, Catherine Walsh (2006) destaca a necessidade de uma práxis de enraizamento, ofensiva e de (re)existência à dominação capitalista, que possibilite outras formas de pensar e agir, explicitamente dirigidas a transformar as instituições, estruturas e relações dominantes, e criar novas condições sociais, políticas e culturais, como também de pensamento e conhecimento, contribuindo para a decolonialidade do ser e do saber.

Outrossim, Grosfoguel (2008) faz uma crítica ao cânone de pensamento único e ocidental, salientando a necessidade de ampliação e reflexão sobre os paradigmas, epistemes e conceitos, bem como ao universalismo abstrato, destacando a emergência de diálogos críticos orientados para um mundo pluriversal e à colonialidade do conhecimento, em que precisamos considerar as “perspectivas/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul global, que pensam *com e a partir* de corpos e lugares étnico-raciais/ sexuais subalternizados” (p.117).

Com um conhecimento situado e hierarquizado, em que o *lócus* de enunciação; “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (GROSFOGUEL, 2008, p.119), é parte constituinte do processo de denúncia, análise e reflexão, contribuindo para a superação do conhecimento universal, tido como

verdadeiro, que separa o sujeito que fala do seu lugar de enunciação – geopolítico-que oculta as estruturas de poder colonial.

O lugar epistêmico está associado à crítica ao pensamento hegemônico presente nas relações de poder, sendo, portanto, diferente do *lugar social*;

Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores (GROSFUGUEL, 2008, p.120).

Spivak (2010) reflete criticamente sobre o lugar de fala dos sujeitos, sobre quem de fato fala, evidenciando questões como: i- a violência epistêmica que transformou o sujeito colonial no “Outro”, por meio de um projeto orquestrado e heterogêneo, levando a um “conhecimento subjugado”, e; ii- o domínio da linguagem para trabalhar o uso da “*memória do Sujeito*”, a partir de uma educação que molda o sujeito colonial, que transformar sua visão de mundo, para torná-lo aceitável, visível dentro de um processo de disciplinarização e violência epistêmica.

Um processo que coloca o povo como àquele diferente da elite, à margem do processo, em que a episteme age em silêncio. Chamando para discussão a noção de classe, a partir das relações de poder e histórico-políticas, em que evidência a ação do “Povo” e a construção de sua *identidade na diferença* (entende o povo no contexto da dialética) e os grupos dominantes, são definidos com o *entre-lugar*; o subalterno não pode ser representado ou falar por si mesmo, porque é entendido como o “Outro” de conhecimento inferior e negado (SPIVAK, 2010).

Os processos de industrialização, envolvendo a mobilidade das classes, a falta de direitos trabalhistas e a reconfiguração territorial- econômica e política, no domínio dos espaços compradores estabelecidos por relações desiguais e exploratórias dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, resulta na desconstrução do sujeito na afirmação etnocêntrica da existência do outro (diferente, subalterno, inferior) (SPIVAK, 2010).

Nesse contexto, a autora segue refletindo, trazendo para discussão a questão de gênero, em especial, o lugar da mulher, principalmente a mulher subalterna – que é negada duplamente, por estar num contexto patriarcal, sua voz não existe, “construção ideológica de gênero que mantém a dominação masculina” (SPIVAK, 2010, p.66).

Assim, há necessidade de rever e recriar as formas para que o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido, considerando-se as formas escritas e as práticas epistêmicas, pensar no *pluriverso*, nas diferentes religiões, na relação homem – natureza, no conhecimento corporificado. É preciso abrir espaço para o *discurso da presença*, em que o Sujeito subalterno seja reconhecido e o seu saber possa ser ressignificado, superando a visão eurocêntrica de que sua história é um *espaço em branco* (SPIVAK, 2010).

Lélia Gonzalez (1988), corrobora com essa discussão, trazendo para a análise a questão do racismo na América Latina e em especial no Brasil, em que discute a noção de *neurose cultural* na formação social do país, num contexto de negação do próprio racismo, formulando dois aspectos; i- o racismo aberto, aquele firmando na pureza de sangue, em que a miscigenação não é aceitável, de origem anglo-saxônica, e; ii- o racismo disfarçado: aquele firmado nas democracias raciais, por denegação, ligado à alienação dos discriminados, muito presentes na América Latina.

Esse enfrentamento ao racismo, reivindica a luta contra a naturalização da violência corporal e epistêmica, contra a passividade frente as imposições político-ideológicas e a favor das (re)existências populares, de valorização das culturas indígenas e africanas que influenciaram fortemente na construção da sociedade brasileira, sendo necessário lutar contra a permanência das estruturas racistas e sexistas presentes na conjunta secular da sociedade que reproduzimos (GONZALEZ,1988; LUGONES, 2008).

Nesse sentido, concordando com Glória Anzaldúa (2004) precisamos lutar contra a cultura que nos aprisiona e mata, e dessa mesma cultura que constitui nosso corpo, subjetividade e cosmologia nos fortalecer para superar os conflitos internos de cada ser e ampliar os horizontes epistêmicos, com enraizamento cultural e valorização dos saber popular.

Desse modo, como uma possibilidade de ampliação e superação das condições hegemônicas de dominação, o diálogo de saberes instrumentalizado pela Pesquisa-Ação-Participativa (IAP) apresenta-se como uma possibilidade de transformação social e construção de novos horizontes mais justos e solidários política, econômica e ambientalmente.

Diálogo de saberes e Pesquisa-Ação-Participativa: uma possibilidade.

Pensar o diálogo de saberes requer refletir sobre dimensões ambiental, política, social e subjetiva das relações humanas e com a natureza. Esse movimento reflexivo pode ser entendido conforme Sousa Santos (2006, 2007) e Boff (2012) denominam de ecologia de saberes, buscando reconstruir conhecimentos e saberes plurais, numa íntima relação com a natureza e com as noções de humanidade, subjetividade, participação e solidariedade.

Segundo Sousa Santos (2007) o entendimento da solidariedade passa pelo equilíbrio dinâmico do conhecimento-regulação – dominante na lógica hegemônica ocidental, com o conhecimento-emancipação – percebido a partir da força do colonialismo e da resistência pela solidariedade, em que resignifica-se saberes não hegemônicos, consciente do contexto violento do capitalismo sobre comunidades e sociedades.

O conhecimento-emancipação pode transformar “a solidariedade na forma hegemônica de saber” (p.79), balizada pela não linearidade histórica, pela complexidade dos sistemas sociais e pela ecologia de saberes, que se configuram nos diferentes espaços e tempos, redes, relações de poder, sujeitos e coletivos.

Para Boff (2012) a ecologia de saberes envolve as dimensões: i- ambiental, entendendo que existe uma integração comum entre os diversos ecossistemas, e que devemos ser responsáveis com o todo; ii- política e social, compreende a responsabilidade ética e social frente a relação produção X consumo; iii- mental, considera os valores, princípios e visões de mundo dos sujeitos e sociedade e sua prospecção para o futuro, e; iv- integral, parte das cosmologias e da compreensão da totalidade orgânica da relação homem-natureza.

Nesse mesmo caminho Sousa Santos (2006) entende a ecologia de saberes como “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (p.154), fugindo da ciência neutra e fundamentadas na prática.

Nesse sentido, o movimento que se propõe é “promover a diversidade e pluralidade” (SOUSA SANTOS, 2006, p.155) superando a lógica neoliberal capitalista que se assenta no domínio sociocultural, buscando-se configurar *constelações* de saberes co-existentes espaço-temporalmente de modo a promover processos de valorização dos sujeitos e dos coletivos, somando-se os

conhecimentos, a partir de práticas participativas, reflexivas, críticas e emancipatórias. Constrói-se desse modo, conhecimentos e saberes propositivos e plurais, que fundamentam a autonomia e dinâmicas horizontais, a partir de sistemas abertos e complexos de soma de diferentes saberes, que se complementam, articulam e se renovam continuamente (SOUSA SANTOS, 2006).

A ecologia de saberes, portanto promove a participação coletiva, a autonomia, a solidariedade e a valorização identitária dos sujeitos, de modo a situá-lo no lugar, fugindo da lógica global-local capitalista/universal/ocidental, com centralidade no cotidiano, no saber-fazer e na herança cultural, no diálogo de saberes, sem desprezar os avanços tecnológicos e cognitivos que fundamentam a sociedade capitalista. Busca, no entanto, reconfigurar as relações homem/natureza, produção/consumo, homem/sociedade, sistema produtivo/recursos naturais.

Nesse sentido, as relações comunitárias que ocorrem na escala local e se situam num tempo mais lento, da vida cotidiana, é o *locus* de práxis participativas, solidárias e alternativas à lógica do capital. O diálogo de saberes, ocorre por meio das relações e interações humanas, que podem ser de reciprocidade ou de conflito, compondo uma rede interconectada e entrelaçada entre sujeitos, instituições e a natureza, com diferentes ritmos, fluxos e tensões.

Para construir esse diálogo de saberes como uma possibilidade contra hegemônica e buscar superar a lógica moderna/ocidental eurocentrada, entende-se que se faz necessário construir novas formas de fazer ciências, aproximando o pesquisador dos sujeitos e suas realidades, ouvindo-os, agindo com e para eles, com compromisso social e respeito aos modos de vida.

A superação do eurocentrismo para Fals Borda e Mora-Osejo (2004) é um movimento urgente que compreende construir conhecimentos contextualizados com as realidades local-regional, com maior interação entre universidades e o povo, ampliando ações participativas que auxiliem na resolução dos problemas internos e na promoção de novas tecnologias e melhoria das condições de vida das pessoas.

Desse modo, o que se propõe é considerar outras epistemes a partir do diálogo de saberes e a IAP (Pesquisa-Ação-Participativa) articulando de forma horizontal, respeitosa e dialogada a construção de conhecimentos da/na práxis,

promovendo transformações epistêmicas e sociais, em que os conhecimentos euro-norte centrados são considerados com conhecimentos locais, numa interação constante entre as universidades e/ou instituições com as bases populares (FALS BORDA e MORA-OSEJO, 2004).

A metodologia IAP ganhou maior visibilidade em 1977 após o Simpósio Internacional de Cartagena, em que reuniram-se importantes pesquisadores, militantes e pensadores do contexto latino-americano. A partir desse momento, a IAP passou a ser difundida em diferentes lugares vinculada ao desejo de se construir uma ciência da/na práxis, próxima e com as pessoas.

Essa metodologia tem como princípio central o compromisso político e social, desse modo envolve: i – conhecer a estrutura de classe regional; ii- recuperar o arcabouço histórico que caracteriza o grupo estudado; iii- identificar as lutas de resistência e os problemas; iv- estabelecer um movimento de *comunicação adequada* e contínua, num ritmo de reflexão-ação (teoria e prática); v- com compromisso político-social e popular; vi- propor ações de curto, médio e longo prazo com vista a atender as demandas do grupo; vii – estabelecer uma relação sujeito-sujeito, e; viii- converter os pesquisadores em intelectuais orgânicos (BONILLA, FALS BORDA, CASTILLO e LIBREROS, 1972; CICHOSKI, 2021).

Outrossim, a IAP define-se a partir das experiências, das vivências democráticas como um complexo de atitudes e valores, como um método de trabalho que dão sentido a práxis no terreno (FALS BORDA, 2008 [1999]), configurando-se como um dos esforços originais voltados para a construção do pensamento latino-americano ao longo do século XX (ESCOBAR, 2003).

Nesse sentido, algumas relações foram revisadas e reconfiguradas, tem-se portando como ponto de partida a compreensão da relação sujeito-sujeito, o que envolve *sentipensar* o contexto sócio-político e cultural do lugar, bem como substituir a relação teoria-prática pelo movimento de reflexão-ação e teoria e prática, centrado na práxis participativa e na inserção social (FALS BORDA, 2008 [1999]; CICHOSKI, 2021).

A construção do diálogo de saberes a partir da IAP apresenta-se como um dos caminhos possíveis para aproximar a universidade dos grupos mais vulneráveis socioeconomicamente, assim como pode ser uma via de superação do universalismo/moderno, de modo a ampliar conhecimentos existentes,

reconhecendo e valorizando saberes populares e modos de vida, com vistas à transformação social num movimento local-global, com ênfase no lugar e na região, com responsabilidade ambiental, política e social.

Considerações finais

A história da América Latina mostra-se permeada por processos de dominação, exploração, genocídios e epistemicídios, a partir do seu encobrimento, com a expansão ibérica nos séculos XV e XVI, num movimento que acompanhou a *práxis violenta e conquistadora*, que instituiu a partir da experiência latino-americana, um novo *padrão de poder* político, econômico, cultural e ambiental dando centralidade à modernidade ocidental europeia (DUSSEL, 1997; QUIJANO, 2006; FANON, 2005).

Nesse processo configura-se a colonialidade do *poder*, do *ser* e do *saber* (MALDONADO-TORRES, 2008, 2018) sobre as mentes, os corpos e as estruturas que configuram o contexto social dos países latino-americanos, num movimento de contínua renovação das formas de domínio, passando da dimensão militar/colonial para a instauração hierárquica da divisão internacional do trabalho, caracterizando e reduzindo as relações à dimensão econômica e geopolítica, na globalização capitalista.

Superar o domínio hegemônico euro-norte centrado é um exercício que parte da *práxis* popular, da aproximação cada vez maior da universidade com diferentes lugares epistêmicos, propondo e construindo conhecimentos voltados para a transformação das condições socioeconômicas, estruturais e culturais em que o diverso e o distinto são o foco de conhecimentos que visam a inclusão e a solidariedade. Considerando os sujeitos *sentipensantes*, a relação teoria e prática, o movimento de reflexão-ação mantendo uma comunicação adequada e horizontal com as pessoas envolvidas.

Essa compreensão evidencia a necessidade de se repensar as formas de produção do conhecimento, com abertura aos diálogos, constituindo-se ecologias de saberes que compreende e dialoga com diferentes sensibilidades de sujeitos, seu modo de vida, cultura e cotidianidades.

Tem-se portanto, a necessidade de um movimento que compreende construir conhecimentos contextualizados com as realidades local-regional, com

maior interação entre os diferentes sujeitos, o que pede uma práxis participativa, compromisso político e inserção social.

Referências

- ANZALDÚA, Glória. Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. In: HOOKS, Bell, et al. **Otras inapropiables feminismos desde las fronteras**, Madri, Traficantes de sonhos, 2004.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11, Brasília, maio/agosto de 2013, pp. 89-117.
- BOFF, Leonardo. **As quatro ecologias** Ambiental, política e social, mental e integral. Rio de Janeiro. Mar de ideias: Animus Anima, 2012.
- BONILLA, Victor D.; CASTILLO, Gonzalo; FALS BORDA, Orlando e LIBREROS, Augusto. **Causa popular, ciencia popular, una metodología del conocimiento científico a través de la acción**. Bogotá: Publicaciones de la Rosca, 1972.
- CICHOSKI, Pamela. **A interdisciplinaridade na pesquisa e na ação participativa: contribuições de Orlando Fals Borda**. Rio de Janeiro, Consequência, 2021.
- DUSSEL, Enrique. **Teologia da libertação**. Um panorama de seu desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigacion modernidad/colonialidad latino americano. **Tabula Rasa**, n. 1, enero-diciembre, 2003, pp. 51-86.
- FALS BORDA, Orlando e MORA-OSEJO, Luis, E. La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. **Polis: Revista Latinoamericana**, Nº 7, 2004, p.1-6.
- FALS BORDA, Orlando. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). **Peripecias**, n. 110, 2008 [1999], p. 1-14.
- FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade, **Revista Tempo Brasileiro**, n. 92-93, 1988, p. 69-82.
- 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**. No 80, pp. 115-147, Mar. 2008.
- LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, N.9, 2008, p. 73-101
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008: 71-114.
- MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**. Madri: AKAL, 2003 [2000].

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso (2000).

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravony [1942] **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. Desenvolvimento societário ou desenvolvimento do sistema-mundo? In: **Impensar a Ciência Social: os limites dos paradigmas do século XIX**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino**. Quito: Academia de la Latinidad, 2006, p. 27-43.

ENTRE FRONTEIRAS COSMOLÓGICAS: RASTAFARI E O PENSAMENTO DECOLONIAL

João Otávio Duarte Farias¹

INTRODUÇÃO

A cultura Rastafari se formou no seio de dicotomias entre culturas e cosmologias, representando um movimento de cunho messiânico que se encontra no contexto mais amplo da diáspora africana para as Américas. Sua formação entre negros jamaicanos durante as primeiras décadas do século XX foi diretamente inspirada pelo pan-africanismo pregado pela liderança de Marcus Garvey (BEZERRA, 2012), incisivo movimento de tomada de poder e consciência negra. Para os rastas, Garvey foi o profeta que anunciou a redenção dos africanos e dos negros em diáspora no mundo.

Marcus Garvey, é o mais alto Profeta para todo o Movimento Rastafari, é guia e exemplo para todo africano e para qualquer um que lute pela igualdade e justiça. Não só pela sua profecia mais transcendente, pois é possível afirmar que ele foi o líder africano fora de África mais importante e influente dos últimos tempos. (...) Na dimensão espiritual, Marcus Garvey é considerado profeta inspirado por Deus, o anjo precursor e anunciador de Haile Selassie I. Em 1916, durante uma de suas pregações Garvey disse a seus seguidores: 'Olhe para a África, para a coroação de um Rei, para saber que a redenção está próxima' (TOLEDO, 2013. p. 55)

No início da década de 1930, a indicação de Ras Tafari Makonen ao trono da Etiópia fora interpretada como a realização da profecia de Garvey. Tafari foi coroado como Haile Selassie I, título recebido da própria Igreja Ortodoxa Copta Etíope, que no amárico tem o significado de "Sua Majestade Imperial, Poder da Santíssima Trindade, Leão Conquistador da Tribo de Judah, Rei dos Reis Eleito por Deus" (ARAÚJO, 2016). De acordo com a tradição litúrgica etíope, com base na escritura sagrada *Kebra Negast*, Selassie pertenceria à 225ª geração da linhagem direta do Rei Salomão, representando para boa parte dos seguidores do movimento *Rastafari* o próprio Messias reencarnado.

O contexto histórico em que se constituiu o movimento *rasta* relaciona-se ao destacado êxodo de negros africanos traficados como escravos para as Américas, numa narrativa que diversas vezes associa sua história de diáspora com a vivida pelos hebreus, segundo o Antigo Testamento. A diáspora se refere justamente ao forçado deslocamento dessas grandes populações para fora de sua

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH-UFGD). Bolsista da CAPES. Linha de pesquisa: Fronteira, identidades e representações. Orientador: Prof. Dr. Jérri Roberto Marin. Endereço de e-mail: joao.otavio.farias@outlook.com.

terra natal. A “consumação” da profecia feita por Marcus Garvey, dada pela coroação de Haile Selassie na Etiópia, reafirmou para esses negros jamaicanos que sua ancestralidade era africana, e não a europeia, como foi imposta pelo colonizador.

As casas tradicionais *Rastafari* reconhecidas internacionalmente são a *Igreja Doze Tribos de Israel*, *Bobo Ashanty* – ou EABIC -, e a *Ordem Nyahbinghi*, situadas na Jamaica e possuindo especificidades cosmológicas e rituais entre si (RABELO, 2006). No Brasil existem grupos que têm relações com essas instituições jamaicanas, mas em geral ligam-se a elas por via de uma inspiração ideológica, o que possibilita o surgimento de novas interpretações nesse deslocamento e circularidade do campo religioso. A adesão ao estilo ou perspectiva de vida *rasta* compreende a totalidade do indivíduo, alterando diretamente sua alimentação, linguagem, e, principalmente, o que diz respeito a uma postura de crítica político-social ao sistema opressor dominante, ilustrado atualmente pelo capitalismo, e alavancado pela industrialização do planeta. Essa é a “Babilônia”, algoz dos *rastas*, prêmio dos “estabelecidos” (ELIAS e SCOTSON, 2000).

O ideal *Rastafari* de repatriação como única saída para o povo preto em diáspora é interpretado, em geral, no sentido espiritual. Portanto, possibilita um retorno à cultura e modo de viver africano, mesmo que fora da África. Essa acaba sendo a forma de repatriar mais experimentada no Brasil, por exemplo. Na visão *rasta*, a redenção não se relaciona à culpabilidade religiosa, como é utilizada de forma geral por outras religiosidades que colocam o arrependimento como único caminho para a salvação. Pelo contrário, representa um verdadeiro levante negro, como das ideias propagadas por Garvey.

Nesse sentido, a visão de mundo adotada pelos *rastas* é decolonial, numa fuga e negação dos padrões de conhecimento e modo de vida eurocentrados, em geral adotando uma postura de denúncia da apropriação europeia dos saberes ancestrais e originais africanos, semelhante ao ocorrido com os povos nativos das Américas. Os *rastas* fundamentam sua ciência, filosofia, conhecimentos e religiosidades nas grandes civilizações e reinos africanos, principalmente na Etiópia, numa perspectiva sempre afrocentrada. É muito comum escutar de *elders* que, enquanto na Europa os homens ainda estavam “saindo das cavernas”, na África já estavam construídas as pirâmides, e se formavam as grandes escolas da

matemática, medicina, astronomia, arquitetura, que posteriormente serviriam de fonte para diversos estudiosos europeus.

A teoria da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) indica que, mesmo após os rompimentos das colônias europeias nas Américas com suas administrações, houve uma continuidade das relações político-sociais hierárquicas, de dominação e exploração, estruturadas durante o período colonial europeu. Assim, grupos inclinados ao pensamento decolonial empreendem um verdadeiro rompimento ideológico, ou ainda, são parte de um “movimento de desconstrução e reconstrução política e epistêmica no sentido de uma emancipação” (LÓPEZ, 2015, p. 304).

A ancestralidade que se tornou o calvário dos negros escravizados no empreendimento escravista e colonialista europeu é então reivindicada pelos *rastas*, se tornando a base do discurso e protagonismo desses sujeitos, com um sentimento e sentido de repatriação, redenção. “Trata-se de uma religião oriunda da ilha jamaicana e que sofreu um grande movimento de expansão, sendo, portanto, desde sua origem o resultado de um amálgama multicultural” (REHEN, 2005, p.2).

Decolonialidade como modo de existir

À primeira vista, pode soar incoerente um movimento cultural e ideológico que luta pela valorização da identidade africana possuir como referências cosmológicas figuras bíblicas como Jesus Cristo e Rei Salomão, que no ocidente são ilustrados enquanto pessoas brancas. No entanto, a igreja cristã da Etiópia não possui ligações com o Vaticano, portanto o *Rastafari* reivindica um cristianismo original africano. A interpretação acerca da bíblia passa por uma exegese singular, afro-centrada, denunciando o cristianismo também colonizado pela Igreja Católica Apostólica Romana.

Haile Selassie I representa para muitos *Rastafari* a reencarnação de Cristo, um Cristo negro, ou também como mais um Messias ou ser iluminado que transitou na Terra. Foi tomado no mundo inteiro pelos negros em diáspora como a confirmação de sua ancestralidade africana, como o rei prometido na profecia de Marcus Garvey, que traria a redenção do povo preto. Por isso o choque com a figura do Jesus branco que predomina no ocidente.

Esse conjunto de crenças indica o caráter messiânico do movimento *rasta*. De acordo com Queiroz (1977, p. 27), o messianismo decorre da ideia de um Messias que guia o “povo” para a salvação ainda no mundo terreno, através de suas “qualidades excepcionais”. O que significa que a fé toma um sentido prático, material.

Mas o *Rastafari* extrapola a figura de seu criador ou símbolo maior da fé: se tornou uma filosofia de vida, que se altera e se adapta ao longo do tempo e de diferentes lugares, gerando uma constante revisão das representações entorno de sua própria cultura, em que diversas espiritualidades, filosofias e fés estabelecem diálogos entre si. É difícil indicar um conjunto de práticas e normas que embasem a filosofia *Rastafari* de forma homogênea, visto a descentralização do grupo no decorrer da história.

Contudo, em 1964, Sam Brown – *elder* jamaicano que se tornou um expoente na época por ser o primeiro a se envolver ativamente com a política, levando as demandas dos *rastas* – publicou um dos vários manifestos que surgiam à época, que se transformaram num conjunto ideológico de doutrinas para diversos grupos *Rastafari* na Jamaica e, posteriormente, fora dela. Entre os princípios apontados pelo manifesto, observamos que em sua maioria os *rastas* são vegetarianos ou veganos. Se abstém do álcool, abominam e desaprovam totalmente o ódio, os ciúmes, a inveja, a traição, as práticas e costumes atuais da sociedade moderna ocidental. Outro ideal sobremaneira defendido é o de trabalhar para si próprio e pela comunidade, na terra, ao invés do sistema opressivo, o que reforça uma filosofia comunitária (RABELO, 2006, p. 343).

Os *rastas* de hoje em dia, principalmente no Brasil, não experimentam plenamente esse modo de existência vivido pelos jamaicanos naquela época, sobretudo pelo fato de que em sua maioria são de classe média e abdicam em menor intensidade a esse padrão de vida. Ainda, mesmo os que não dispõem de melhores condições financeiras, continuam sendo reféns do sistema capitalista. Não obstante, dentro de cada realidade e possibilidade, incorporam as demais visões e elementos da cultura em seu cotidiano.

Os ideais de preservação do ecossistema, com o uso responsável dos recursos naturais, o relacionamento afinado com as medicinas naturais e plantas – com destaque à *cannabis*, para os grupos que a consomem -, o afastamento de

práticas e costumes considerados maléficos ao corpo por uma busca de alimentação saudável e orgânica, permeiam o imaginário e cosmologia de *rastas*, mas em diferentes níveis.

No tocante ao uso de uma planta professora, a *cannabis*, liturgicamente utilizada por alguns grupos *Rastafari*, Rabelo (2006, p. 413) aponta que ela foi introduzida no Caribe por imigrantes indianos na metade do século XIX. O seu uso, de forma geral, foi difundido entre os camponeses enquanto remédio na medicina popular, mas também como estimulante para o trabalho nas lavouras. Ao passo que surgiram políticas de repressão ao uso de drogas, principalmente em 1913 com a *Convenção de Haia Contra os Narcóticos*, todo um mecanismo de proibição e perseguição fora acionado por autoridades nos lugares onde seu uso era relatado. Também, com o fim da escravidão sistêmica, os mecanismos de marginalização dos afrodescendentes se transformaram, por meio da criminalização de suas culturas e hábitos.

A perspectiva contemporânea da palavra “droga”, que hoje muitas vezes se refere a substâncias químicas e que geram dependência física e emocional, possuía outro sentido no contexto do empreendimento europeu de colonização das Américas, por exemplo. Pelo contrário, droga englobava todo um “conjunto de riquezas exóticas, produtos de luxo destinado ao consumo, ao uso médico e também como ‘adubo’ da alimentação, [...] o que hoje chamamos especiarias” (CARNEIRO, 2005, p. 14). De acordo com Carneiro, o encontro entre indígenas e colonizadores espanhóis gerou confrontos e atritos dos mais variados, ao mesmo tempo em que possibilitou trocas interculturais. Em especial,

[...] destacou-se a influência da medicina nativa e, sobretudo, do uso de alucinógenos. Embora não possamos separar domínios estanques na cultura indígena chamando-os de ‘religião’, ‘medicina’ ou ‘estado’, podemos afirmar que os europeus puderam rechaçar conscientemente, da forma mais violenta, as instituições e crenças das religiões indígenas, mas o conhecimento nativo médico e botânico, assim como a sua alimentação, penetrou intersticialmente por entre os dominadores (2002, p. 173-4).

Já a adoção da *cannabis* por alguns setores do movimento *Rastafari* – percebida com maior evidência a partir de 1950 (RABELO, 2006, p. 416) -, que passaram a se referir a ela por *ganja*, indica uma provocação à sociedade jamaicana, ao mesmo tempo que sacralizava a planta profundamente rotulada como maléfica pela sociedade da ilha e do mundo moderno. A intrínseca

estigmatização estendida aos *rastas* por seu modo de vida, e pelas ácidas críticas político-sociais que faziam ao sistema opressor, foram intensificadas pelo uso da *ganja*. Cada vez mais se fortaleceram os estigmas de marginais, vagabundos, criminosos, reforçados pela criminalização da planta.

Contudo, entre os *rastas* o uso da erva é primeiramente ritualístico. “Ele tem um sentido semelhante à defumação nos cultos de origem africano ou uso do fumo, do peiete ou das folhas de coca nos rituais de tribos ameríndias” (RABELO, 2006, p. 419). A *ganja* passa a representar para os *rastas* uma ferramenta facilitadora para o contato com o divino, com Jah, e utilizada nas práticas de meditação. É tomada enquanto o “pão do cordeiro”, usada tanto para fins medicinais quanto religiosos, o que traria a clareza para o pensamento, como expansora da consciência.

Rehen (2005, p. 7) ressalta:

Através de uma observação cuidadosa em relação ao vocabulário e a prática rastafari posso afirmar que a ‘ganja’ é o termo mais adotado e aparece como um divisor de águas, definindo o caráter sagrado da planta – ‘ganja’ é um ‘sacramento religioso’ que está associado a cantos e rezas rastafaris - em contraposição a essa mesma substância, cannabis, quando consumida como recreação por pessoas ‘não-rastas’ e pode então ser chamada pelos próprios rastafaris de ‘maconha’ ou ‘*dagga*’.

Presta (2015, p. 193) sugere que, aliado a isso, os gritos de anseio à liberdade, entoados por esses negros em diáspora, trouxeram à tona no decorrer da história moderna os mais diversos movimentos de valorização da cultura preta. O autor cita o pan-africanismo, o movimento *black power*, “movimentos (que) deram origem a uma série de manifestações artísticas e culturais de grande influência nas sociedades, das quais brotaram frutos que efetivaram mudanças profundas no campo das artes visuais e dos estudos culturais”. O Africanismo representa o caráter universal da história da África, que se articula a uma multiplicidade de experiências fundadas nessa cosmovisão afrocentrada, fortemente decolonial.

A cultura *Rastafari*, em especial, foi amplamente divulgada pela música *reggae* em diversas regiões do mundo, por grupos jamaicanos como *Bob Marley & The Wailers*, *Burning Spear*, *The Abyssinians*, *Gregory Isaacs*, *Black Uhuru*, entre outras, que vinculavam em suas mensagens a ideologia de resistência da cultura *rasta*, de combate ao sistema capitalista ocidental e valorização da ancestralidade africana (RABELO, 2006, p. 295). É, portanto, inevitável fazer a associação

paradigmática o *Rastafari* e a música *reggae*. Contudo, indico que a música ritual *rasta* são os tambores tocando *Nyahbinghi*, acompanhado pelos *chants* e danças, enquanto o *reggae* configura uma musicalidade “profana”, fora desse campo do sagrado estrito, que acabou divulgando e representando a filosofia *Rastafari* na esteira da expansão internacional do estilo.

O *Nyahbinghi* consiste na execução dos cantos, os *chants*, acompanhado pelo toque de tambores compassados como a batida do coração, que remete ao ventre materno. Quando o bebê está na barriga da mãe, continuamente ele escuta o bater do coração, sem visualizar o que existe além do ventre. Ele sente o mundo exterior a partir do registro sonoro do batimento cardíaco da mãe. Se ela está preocupada ou tranquila, a exemplo, tudo isso é transmitido para o feto pelo pulso de seu coração. Todo ser humano estabelece, dessa forma, um contato com o mundo antes mesmo de nascer. Os toques dos tambores no *Nyahbinghi* representam esse mantra ancestral, pulsante, com um objetivo espiritual e simbólico de voltar ao colo da Mãe África, que representa a origem de toda a humanidade na cosmologia *Rastafari*.

Ao se inserir contexto do Brasil, o *Nyahbinghi* foi desenvolvendo-se e adaptando-se em diálogo com a cultura local, ao mesmo tempo em que diversos grupos tentaram manter as influências tradicionais do toque do tambor jamaicano. Foi constituído se relacionando às tradições afro-brasileiras, às Congadas, Capoeira, Tambores de Crioula, aos pontos da Umbanda e do Candomblé.

Rabelo (2006, p. 402), ao se referir ao *Nyahbinghi*, reflete que sua importância

[...] reside no culto em si, o que constitui a repetição dos rituais, isto é, a perpetuação e repetição dos mistérios, simbolismos, do tempo sagrado. Por outro lado, esses encontros constituem um espaço de sociabilidade marcado não só pelo estabelecimento de laços de solidariedade, mas pela constituição de uma identidade de grupo. Além disso, os assuntos tratados nem sempre se referem ao aspecto religioso, [...], mas assuntos seculares que não podem ser descartados.

A máxima tradicional *rasta*, *SOM, PALAVRA E PODER*, ilustra essa forte ligação com as afirmações veiculadas na música, esse “relembramento” de verdades ancestrais que são transmitidas e reforçadas ao grupo. A tradição oral aí se manifesta, enquanto saberes que são apreendidos pelo som no cotidiano.

Vemos que a ritualística *rasta* está fortemente relacionada com a música enquanto instrumento de transmissão de conhecimentos. Geralmente, após o

toque dos tambores e canto dos *chants*, a liderança realiza um sermão sobre algum tema de interesse do grupo. Seguem cantos, orações, leituras da bíblia, paralelo à consagração da *ganja*. Esses encontros representam em si uma reunião, em que são tratados problemas do grupo e da comunidade, ao mesmo tempo que caracteriza um serviço religioso com a música, oralidade e o uso de um psicoativo.

Existe também entre os *rastas* uma prática conhecida como *reasoning*, que representa um raciocínio ou argumentação em busca de uma verdade sobre todas as coisas. Constitui uma experiência material, mas também espiritual balizada pelo uso de uma planta professor, onde pela intuição e reflexões acontecem as trocas, gerando conhecimento e solidariedade entre os sujeitos. A marginalização sofrida pelos *rastas* jamaicanos desde o início do movimento, fez necessário um sistema de reciprocidade entre eles, num sentido mesmo comunal, comunitário.

Mas destaco que essa vida afastada dos centros e despregada dos padrões colonialistas não se deve apenas pela marginalização imposta pela sociedade, mas também por esse espírito de desapego material e do individualismo ocidental, do consumismo. É uma crítica, uma visão decolonial do pensamento, que se transforma numa maneira do grupo viver e se fazer existir. A própria adoção da *ganja* contribuiu para a visão de que as leis do sistema opressor são opostas às “leis de Jah”, o que se transforma em um instrumento de protesto e resistência cultural e ideológica.

O sociólogo jamaicano Stuart Hall (2002) estudou o processo de surgimento de novas identidades no Caribe, entre elas o *Rastafari*. A constituição dessas perspectivas de mundo seria, para ele, reflexo de uma negação das culturas locais em serem incorporadas dentro dos limites nacionais, muitas vezes definidos pela colonização e exploração.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, as vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao dizer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. (HALL, 2002, p. 47).

Para Hall, o conceito eurocêntrico de Estado-Nação não representou os processos de eclosão das culturas caribenhas, pouco afeiçoadas às ideologias nacionais. O espaço pleiteado pelo movimento *Rastafari* figura um exemplo disso, neste sentido.

O uso dos *dreadlocks* é uma das facetas do movimento *Rastafari* que melhor indica o combate aos padrões do sistema colonial envolvente. Rabelo (2006, p. 492) defende que a aparência dos *dreads* é uma maneira de justamente denunciar os preconceitos e discriminações reproduzidas pelos padrões estéticos eurocentrados, de como se vestir ou cortar o cabelo, bem como suas normas e comportamentos sociais. Membros do grupo *rasta Youth Black Faith* foram os primeiros a adotar esse estilo de cabelo mais sistematicamente, confrontando totalmente as normas de gênero e estética da sociedade jamaicana dos anos 1950.

Outro fator central para a presença dos *dreads* na cultura *Rastafari* diz respeito ao “voto de nazireu”, descrito no Antigo Testamento bíblico. O nazireato é citado em diversos trechos, como em Romanos 14:21, que versa sobre o período em que o apóstolo Paulo seguiu esse voto. Os princípios fundamentais dos nazireus indicam uma vida ascética, considerando algumas exigências: a sujeição a Deus, que é simbolizada pelo ato de não cortar os cabelos e a barba; manter-se cerimonialmente limpo, o que envolve não tocar em cadáveres, assim como a abstenção de certos alimentos; e permanecer sempre mentalmente são, restringindo-se o consumo de bebidas fermentadas, o anseio por bens materiais, etc.

Algumas figuras bíblicas como Samuel (Samuel 1:11), Sansão (Juízes, 13:4-7, 16:17), seguiram o voto desde seu nascimento. Supõe-se que também Jesus e vários de seus apóstolos, como João Batista e Lucas, tenham se dedicado a um voto temporário de nazireato (Lucas 1:15. Atos 18:18, 21:23-26). Lembrando que *rastas* fazem uma leitura afrocentrada das escrituras bíblicas, sobretudo com base no *Kebra Negast*, obra que desvenda a dinastia salomônica e conta a origem dos imperadores etíopes, o voto de nazireu é interpretado como uma referência à África, a vida dos homens santos de pele preta. Representa um pacto com Deus, em que os *rastas* “consideram seus *dreadlocks* como antenas que conectam o homem com o Criador” (ARAÚJO, 2021, p. 95).

Enquanto marca da diferença, que separa o homem e a mulher *rasta* da Babilônia, o uso das tranças torna-os simbolicamente ancestrais. Ao não tocar o corpo com uma lâmina, os *Rastafari* honram a ancestralidade abrindo mão da vaidade e dos prazeres do mundo moderno, o que vai de encontro com o

afastamento do desejo material e da ambição, vivendo simbólica e materialmente da forma mais “natural” possível.

Mesmo que os *dreads* não sejam adotados por todos os setores tradicionais como algo fundamental ou imprescindível, a projeção que eles tomaram para o mundo através do *reggae*, com a figura de Bob Marley e tantos outros, acabou por associar também as longas tranças ao movimento *Rastafari*. Leonard Barrett (1997, p. 142) afirma que os *rastas* “simulam o espírito do leão no modo que eles usam seus cachos [...]. Para o público, a imagem do leão sugere força, domínio e agressividade. Então a presença de um ‘dread’ em qualquer cenário social fora de seu habitat é motivo de preocupação”, justamente pelos estereótipos e estigmas de “sujos”, “desleixados”, que recaem sobre *rastas* até hoje.

Para que seja possível entender e aprofundar a reflexão sobre essas intersecções e cruzamentos de grupos e culturas, se faz necessária uma leitura decolonial epistêmica dos saberes, e o que se gesta a partir desses contatos.

Considerações finais

Percebemos que no movimento *Rastafari* sentidos paralelos vão se sobrepondo conforme os diferentes contextos históricos-sociais, epistemológicos, que envolvem lutas político-sociais. Em especial por se tratar de uma modalidade epistemológica de construção dos sujeitos que foge às ferramentas e mecanismos clássicos da ciência, dado a complexidade e subjetividade com que a oralidade e o uso da *cannabis* perpassam esses indivíduos, ao mesmo tempo de forma moral, física, cognitiva e espiritual. Ainda, como sugeriu Albuquerque, o uso de psicoativos indica formas outras de aprendizado, diferentes das tradicionais que geralmente indicam como válido apenas o processo de ensino que é centrado na escola, ou nos livros, ou no professor. Estamos, segundo a autora, “diante de uma *educação pelas plantas*” (2018, p. 4).

Por conta desses potenciais de transformação social, o uso das plantas professoras podem ser encontradas em diversas sociedades no decorrer da história, justamente pelo profundo reflexo que possuem nos saberes de grupos humanos. “O fato de uma dada coletividade utilizar um psicoativo [...] atribuindo um determinado sentido contextual e um valor cultural para seu uso, elimina a

classificação do grupo como portador de comportamento desviante” (REHEN, 2005, p. 12). Então a questão é como categorizar, dentro da epistemologia moderna e colonialista do pensamento – e muitas vezes proibicionista -, esse tipo de ciência.

A medida que a cultura *rasta* chegou e se estabeleceu no Brasil, passou por diversas transformações ao se relacionar com o contexto de nosso país, o que é reflexo de uma “circularidade cultural” que ocorre nos trânsitos sociais e religiosos (BURKE, 2003, p. 23), onde os referenciais simbólicos, cosmológicos e culturais se entrecruzam, fundando-se com base na diversidade. As adaptações que ocorreram na cosmologia do movimento abriram espaço para que surgissem novas representações quanto ao uso de plantas psicoativas, como alguns grupos que passaram a utilizar a *ayahuasca*. São trânsitos tangenciados por uma pluralidade de visões de mundo, ideais de vida, e relações entre sujeitos distintos com suas demandas sociais e políticas.

Se tratam de conhecimentos e visões de mundo que se pautam em agentes não humanos, experiências de aprendizado que se dão por meio dessas “plantas professoras”. São perspectivas decoloniais pois rompem com muitas das verdades estabelecidas pela modernidade. Representam, como afirma Albuquerque (2011, p. 77),

[...] saberes que embora sejam recebidos pelos humanos, não são, contudo, produzidos pelos humanos, mas pela ação das plantas [...] e pelas transformações que elas produzem no próprio corpo. Pensar as plantas como sujeitos do saber implica considerar a possibilidade da produção desse saber centrar-se num ser não humano o que, em si mesmo, configura-se uma heresia epistemológica na medida em que viola as clássicas distinções entre natureza e cultura que transformou as plantas em meros objetos do saber, mas nunca em sujeitos do saber.

Essas heranças culturais embutidas no uso de medicinais naturais, usadas por inumeráveis grupos, passam a se entrecruzar na dinâmica social. As “verdades” cosmológicas são estabelecidas em cada contexto a partir desse lugar de relação com as plantas e realidades não ordinárias, em que se pode “ver de forma adequada”, como sugere Manuela Carneiro da Cunha (1998).

Parto dessa interpretação contra narrativa para pensar o movimento *Rastafari*. Exemplo de uma cultura que possui raízes locais, mas que não se finda enquanto ideologia nacional, ou restringida ao universo jamaicano. Ou ainda, ao universo religioso. Expressam algo mais amplo, perspectiva essa que permite

refletir sobre a construção das identidades negras nos contextos afro-diaspóricos, principalmente no Brasil, e os contatos culturais e cosmológicos que daí se gestam.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Epistemologia e saberes da Ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Pedagogia da Ayahuasca: Por uma decolonização epistêmica do saber**. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(85). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3519>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ARAÚJO, Douglas José Gomes. **Cultura Rastafari: Um estudo sobre práticas culturais afro-americanas e representações diaspóricas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

ARAUJO, Francisco Savoi de. **O leão de Judá chega ao império de Juramidam: diálogos possíveis entre o Rastafari e o Santo Daime**. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

BARRETT, Leonard. **The Rastafarians**. Boston: Beacon Press, 1997.

BEZERRA, Débora Andrade Pamplona. **O movimento rastafári: da Jamaica para identidade e cultura em Fortaleza**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. Tradução Leila Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.

CARNEIRO, Henrique. **A odisséia psiconáutica: A história de um século e meio de pesquisas sobre plantas e substâncias psicoativas**. In: LABATE, Beatriz Caiuby; GOULART, Sandra Lucia (orgs.). **O uso ritual das plantas de poder**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

CARNEIRO, Henrique. **Amores e sonhos da flora: Afrodisíacos e alucinógenos na botânica e na farmácia**. São Paulo: Xamã. 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Pontos de vista sobre a floresta amazônica: xamanismo e tradução**. *MANA*, v. 4, n. 1, p. 7-22, 1998.

ELIAS, N.; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GOULART, Sandra Lucia. **Contrastes e continuidades em uma tradição Amazônica: as religiões da ayahuasca**. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 7. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÓPEZ, Laura Cecilia. **O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações afro-latino-americanas**. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 301-330, jan/jun. 2015.

MOREIRA, Paulo; MACRAE, Edward. **Eu venho de longe**: Mestre Irineu e seus companheiros. Salvador: EDUFBA, 2011.

PRESTA, Gustavo Antoniuk. **Transgressão e resistência nas estéticas do Rastafari**. *Revista Ciclos*, Florianópolis, V. 2, n. 4, Ano 2, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RABELO, Danilo. **Rastafári**: Identidade e Hibridismo Cultural na Jamaica, 1930-1981. 2006. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

REHEN, Lucas Kastrup. **Natureza e Protesto**: os dois lados da Cannabis na visão de mundo rastafari. Disponível em: <http://www.neip.info/downloads/texto_lucas.html>. Acesso em: 09 jun. 2020. 2005.

REHEN, Lucas Kastrup. **Papo de compositor**. Entrevistador: AfreeKadu Arruda. 2020, 93min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dtbo0VnabV8>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

TOLEDO, André Uiarra Borges. **A dimensão Espiritual e messiânica pan-africana de Garvey**, O Profeta. In: *Marcus Mossiah Garvey: A Estrela Preta*. Benjamin (org.), 2013.

FILOSOFIA COMO ESTRATÉGIA: DECOLONIALIDADE E FILOSOFIA AFRICANA

Felipe Luiz¹

INTRODUÇÃO

América Latina e África, outrora unidas na Pangeia, foram separadas pela natureza por milhões de anos, em seu meio o Atlântico sul interposto, Atlântico esse que foi singrado já no século XV para que, no começo do encobrimento da América (DUSSEL, 1994), as consequências fossem o reencontro trágico de América e África, dessa vez pelas mãos do homem branco europeu, ávido de riquezas e da expansão de sua fé em um deus cristão, ensejo para massacres, ironicamente um deus do amor e do acolhimento.

Os destinos também foram unificados, mas ficaram diferentes. Enquanto na América espanhola os indígenas foram primeiro destruídos em suas organizações para, depois, serem escravizados na *mita* (CÁCERES, 1992), na América portuguesa a escravização indígena não progrediu como se queria, vendendo antes o índio como alguém a ser catequizado. Não que no mundo hispânico não se catequizasse, mas os encaminhamentos eram diferentes. De todo modo, isto conduziu ao esmagamento das populações autóctones, à destruição de seu modo de vida, ao extermínio puro e simples ao, como diz Dussel (1994) encobrimento dos indígenas em benefício da produção de mercadorias para o mercado global, como ouro, prata, açúcar, algodão, fumo, etc.

O destino do negro foi ao mesmo tempo o mesmo e diferente. Isto porque, em um primeiro momento, os europeus se contentavam com feitorias nos reinos africanos. A colonização *stricto sensu* da África é mais tardia, remetendo ao neocolonialismo dos séculos XIX e XX. O negro era caçado em seu próprio continente, vendido, embarcado em *tumberos* em péssimas condições e, na América, conhecia o cativo, ao servir como mão-de-obra nas *plantations* de produtos tropicais.

A destruição dos modos de vida tradicionais dessas populações não foi pacífica. Os indígenas resistiram como puderam, em sucessivas revoltas, assim

¹ Bacharel (2018) e mestre (2021) em filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP, campus de Marília. Apresentou dissertação intitulada “Poder e história: o conceito de estratégia em Michel”, tendo sido aprovada. É autor de diversos artigos onde busca desenvolver o conceito de estratégia. Foi militante do movimento estudantil, tendo sido eleito duas vezes para o Diretório Central de Estudantes da UNESP e uma vez para o Diretório Acadêmico da FFC-UNESP/Marília.

como os negros, que se insurgiam contra sua condição e buscavam se furtar a ela em quilombos ou palenques. Diante dessas, a resposta do poder colonial foi sempre a mesma, constituindo os condenados (MALDONADO-TORRES, 2018) em inimigos e aplicando a violência (ESPINOSA, 2007).

Com o fim do colonialismo, por vezes só alcançado através da violência dos colonizados, os arautos do poder ocidental cantam as benesses de um mundo novo e que agora todos são iguais, todas as nações gozam dos mesmos direitos, que vivemos na era da multipolaridade, do diálogo. Basta que os países curiosamente chamados de subdesenvolvidos sigam um determinado receituário, o neoliberalismo, para que alcancem os níveis de vida dos países ricos.

Ao mesmo tempo, nas últimas décadas posições autóctones vêm levantando um outro debate, fundamentalmente orbitando em torno de noções como racismo, colonialismo, desigualdade, domínio, hegemonia, ordem global, violência, etc. São autores e lutas da periferia do mundo, fundamentalmente América Latina, Ásia e África que, por vias diferentes, mas gêmeas, vem debatendo a condição periférica, e arrolam as possíveis saídas dessa situação. Do lado da América Latina, temos os pensadores agrupados em torno dos debates decoloniais. Do lado africano, a questão da filosofia dessa estirpe que, um pouco mais velha em suas produções, teve e tem que batalhar para ser minimamente reconhecida como área da filosofia. Em ambos os casos, os maiores inimigos são o racismo, a ordem global neoliberal, e as persistências de séculos de colonização.

O objetivo desse trabalho é estabelecer algumas pontes entre a produção decolonial, notadamente as noções de colonialidade do saber, do ser e do poder, desenvolvida por autores que giram em torno de Aníbal Quijano, e a noção de devir-negro do mundo, do filósofo camaronês Achille Mbembe. Para tanto, esboçamos brevemente os elementos das duas tradições, ao recuperar seu histórico, e indicamos, em um segundo momento, as produções na temática indicada. Por fim, trabalhamos com a noção de que a filosofia africana e o giro decolonial são estratégias históricas de luta contra o poder global hegemônico.

A filosofia africana

O termo “filosofia africana” apareceu pela primeira vez em um livro oficial em 1958, no texto *L’homme africain et l’aculture néo-africaine*, de Jahnheinz Jahn. O

termo foi retomado de forma enfática pela Subcomissão de filosofia do II Congresso de escritores e artistas negros, que ocorreu em Roma, em 1959. “Nesse mesmo ano, sob a pluma de Taita Towet, na sua obra *Le rôle d'un philosophe négro-africain*, se identificam, tomando-as por sinônimo, as apelações filósofo negro-africano e filosofia negro-africana com filósofo africano e filosofia africana” (MONTROYA, 2010, p. 31).

Na primeira metade do século XX, muitos jovens africanos iam à Europa, então metrópole, a fim de estudar, de se formar. Assim, alguns destes pensadores em formação constituíram o selo editorial *Présence africaine* e passaram a publicar textos que valorizassem a África e questionassem a desvalorização do negro africano, o racismo e o colonialismo. O primeiro texto publicado foi *La philosophie bantoue*, de R. P. Placid Tempels. Originalmente publicado em Elisabethville, em 1946, o texto foi logo traduzido ao francês pelo referido selo e é apontado como marco fundador da etnofilosofia, constituído verdadeiro marco (MONTROYA, 2010, p. 73).

Não que antes de Tempels as capacidades intelectuais de africanos não tenham sido aquilatadas pela filosofia. Ao contrário, o foram, mas para desmerece-la, duvidando de sua força. Tempels indica que os negros possuem não só filosofia, entendida como as respostas fundamentais que damos as questões basilares da existência, como de uma verdadeira ontologia, indicando como, na base do pensamento banto, estão considerações relativas ao ser que possuem potência de fundar todo o modo de vida dessas populações (LUIZ, 2019; TEMPELS, 1961).

Tempels, entretanto, em sua etnografia, não era mero pesquisador, mas um missionário, que estava no Congo belga a fim de catequizar os negros. Seu escrito guarda esse aspecto catequizador. Para ele, importava conhecer o negro a fim de melhor convertê-lo, ou seja, seu livro é pedagógico, destinado a formar outros missionários, no umbral do mundo colonizado.

Escravidado, colonizado, reduzido ao papel de mero objeto, tornado mercadoria, o pensamento do negro foi minorizado pelos grandes filósofos, que consideraram que ele não tinha alma, não era um ser histórico, fedia, estava destinado a ser mero instrumento de trabalho, etc. (MONTROYA, 2010; LUIZ, 2019 e 2020). A filosofia africana teve que lutar por sua legitimidade já que, para autores como Heidegger, a filosofia é apanágio de alguns povos europeus somente, e

apenas haveria uma tradição filosófica, aquela que descende dos gregos (LUIZ, 2020).

A África e os movimentos afrodiaspóricos produzem e produziram intelectuais de primeira linha que refletem sobre a condição de ser negro nos dias atuais e no passado. É sobre um deles que recairá nossa atenção: Achille Mbembe. Mas antes, abordemos o pensamento decolonial, outro interesse de nosso artigo

O pensamento decolonial

Decolonial pode indicar tanto uma atitude quanto uma espécie de pensamento. Nesse último sentido, fala-se em *giro decolonial*, enquanto que pela atitude se compreende aquela que questiona a colonialidade do poder, conceito introduzido por Aníbal Quijano. Trata-se de uma escola de pensamento organizada em torno de um grupo de intelectuais, sobretudo latino-americanos, que vêm trabalhando em um mesmo sentido. São herdeiros de vários produtos intelectuais da América Latina, como a filosofia da libertação, de Enrique Dussel, a teoria da dependência, o estruturalismo econômico, etc., mas também incorporando produções forâneas, tal qual a perspectiva dos sistema-mundo, do sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein, sobremaneira. Há ainda influências de autores europeus, como Foucault, Deleuze, Levinas, Hegel, Heidegger, Marx e de pensadores da própria filosofia africana, como os trabalhos seminais de Franz Fanon (CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFUGUEL, R., 2007), Memmi e Césaire (BALLESTRIN, 2013).

O pensamento decolonial opera com três níveis de crítica: a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade do poder. Este último será nosso objeto privilegiado. Falemos brevemente dos demais, não sem antes apontar que o objetivo do pensamento decolonial é proporcionar os instrumentos teóricos que possibilitem a superação da colonialidade.

Enquanto atitude, o pensamento decolonial já estava presente em todas as críticas e movimentos que questionaram o colonialismo (segundo seus autores), desde a resistências indígena e negra, até autores como Felipe Guaman Poma de Ayala, que indagou o rei da Espanha a respeito do império (DUSSEL, 1994; BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFUGUEL, 2018). Nesse sentido, a própria existência da filosofia africana já pode ser pensada como

decolonial, na medida em que questionou historicamente a colonialidade e apresentou o negro não como um outro, mas como o mesmo que o europeu, quer dizer, como capaz de pensamento crítico e ação planejada. Ou seja, além da influência dos autores africanos, como Fanon, a África é central para o encaminhamento da crítica decolonial.

A tríplice colonialidade (do poder, do saber e do ser) estão assentadas no mesmo tipo de ideias e práticas. Primeiro, que a formação do sistema-mundo contemporâneo começa em 1492, quando Colombo desembarcou na América. Esse seria o verdadeiro início da modernidade. Com a formação do complexo colonial, o que estava em jogo, antes do *cogito ergo sum* cartesiano seria o *cogito ergo conquiro*, ou seja, “penso logo conquisto”, marca típica da mentalidade dos europeus que nestas paragens chegaram, ciosos de ouro, mercadorias, novos fiéis e escravos. A modernidade não deve ser louvada como a luz que brilhou no mundo, mas como o ato de violência que submeteu índios e negros aos impérios, criando assim o capitalismo, o Estado e as sociedades contemporâneas, pautados no racismo, na submissão e assassinato do outro, na pilhagem e na exploração (DUSSEL, 1994).

Essa colonialidade do poder não acabou com o colonialismo. A vida deste se encerra na América Latina nos séculos XIX e na África e Ásia no século XX. Contudo, as estruturas fundamentais de dominação existentes não sofreram abalo, especialmente o racismo enquanto forma básica de classificação social. Através de instituições internacionais, como OTAN, Banco Mundial e FMI ainda se exerce o controle sobre o assim chamado mundo em desenvolvimento, pautado em um racismo renitente que segue firme, como se pode ver nos dados tanto dos países centrais quanto das periferias; por exemplo, o tratamento que as populações indígenas sofrem no Brasil ou a população negra, alvos fáceis da polícia (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOUEL 2007).

Mas essa colonialidade se espalha para uma geopolítica do conhecimento. Em termos gerais, o Norte desenvolvido estuda o Sul e nós nos conhecemos através do olhar alheio. Falta, assim, ao Sul, autoreferências autóctones, que possibilitem a crítica de seus próprios autores e encaminhem um diálogo com suas tradições intelectuais. A título de exemplo, podemos pensar no caso da filosofia brasileira. Sabe-se que há um mito de que não existiria filosofia brasileira e os

autores nacionais pouco frequentam as disciplinas da grade de nossos cursos, não estão nos departamentos, nos congressos, etc. Isso ocorre graças aos nossos departamentos franceses de ultramar e a colonialidade que nos domina ao não trabalharmos autores como Tobias Barreto, Domingos de Magalhaes e Farias Brito. Geralmente, glosa-se autores estrangeiros, impedindo que uma autêntica tradição crítica filosófica brasileira ganhe corpo (PALÁCIOS, 2004).

Já a colonialidade do ser assenta-se tanto no *ego conquiro* acima discriminado quanto no *ego cogito*. Quando Descartes estabelece o “penso, logo existo”, ele está dizendo que quem não pensa não existe. Ora, como ao negro e ao indígena o pensamento é dado como negado, no fundo há uma subontologização desses setores, considerados inferiores e inaptos ao pensamento. O *ego cogito* é um homem, heterossexual, brancos, capitalista europeu, desejoso de dominar o mundo. E não só. Ele é pensado como alguém cuja verdade não reside no corpo, mas em uma substância pensante. Ou seja, a verdade é atemporal. Trata-se de um universalismo abstrato, fundado no domínio de alguns sujeitos, tendo por base uma verdade vendida como apodítica, mas que, em fato, escamoteia o domínio da Europa sobre o restante do mundo (CASTRO-GÓMEZ, GROSFUGUEL 2007).

Essas colonialidades se marcam na subjetividade dos colonizados, que são chamados, por esses autores, de condenados (*damnés*), em uma referência a Franz Fanon. A decolonialidade é entendida como o giro que o condenado faz no sentido de buscar outra modernidade, através de novas estruturas de poder, obtidas por meio do ativismo social, da criação de uma cultura distinta que, através da arte, cria o ser, construindo assim a *Transmodernidade*, conceito de Dussel. Trata-se da objetivação não de uma universalidade abstrata, como era (é) o caso da modernidade eurocêntrica, mas de uma pluriversalidade, que questione as hierarquias, por exemplo, o racismo e o neoliberalismo do atual sistema-mundo (BALLESTRIN, 2013; MALDONADO-TORRES, 2018).

O devir-negro do mundo

A *Critique de la raison nègre* de Mbembe poder ser dividida em quatro partes distintas: a introdução, onde o autor apresenta a noção de devir-negro do mundo, razão pela qual sobre ela recairá nosso interesse; uma análise histórica da constituição do mundo negro; a crítica literária de certas obras de autores

africanos ou afrodiaspóricos; e o epílogo, onde Mbembe extrai consequências das proposições prévias, verdadeiro corolário da obra. Trata-se de um estudo interdisciplinar, embora sejam marcantes a presença de três autores, tais sejam, Franz Fanon, Michel Foucault e Gilles Deleuze.

A parte histórica empreende uma análise muito interessante e bem feita da formação do mundo negro, embora o foco seja a França, os Estados Unidos e o Caribe. Nesse ponto, podemos nos indagar por que Mbembe não se debruça sobre o caso brasileiro, maior destino de cativos africanos e marcado decisivamente pela experiência da escravidão. Será devido ao fato de que o Brasil não se constitui em potência? Ou pelo fato dos autores negros brasileiros, por sua própria condição periférica, não ocupam o cenário global? Questões em aberto

Mbembe principia o livro alardeando que a Europa já não constitui mais o umbigo do mundo, posição que perdera no último período, contrariamente à era colonial, onde todas as decisões passavam por lá. No entanto, conforme vimos, Mbem faz amplas referências a autores europeus, desconsiderando ou não dispensando o mesmo trato aos autores africanos contemporâneos, os quais certamente são diversos.

Como a análise discursiva ocupa boa parte do volume, pode-se interpretá-la como uma arqueogenealogia da formação do mundo negro, mas alguns elementos ficam excluídos, como marcado acima. Um dos principais centros de interesse do livro é, como o título indica, a crítica da razão negra, quer dizer, a crítica de como alguns intelectuais negros, boa parte dos quais tendo residido em Paris para complementar sua formação, terminaram por adotar categorias ínsitas no próprio colonialismo para pensar a si próprios, visto que o negro [é uma criação do Outro. Por exemplo, o conceito de *nègre* (negro), que era reservado aos cativos, enquanto que *noir* (negro) era utilizado para se referir aos africanos não cativos, que permaneceram na África. Mbembe chega a afirmar que o objetivo é um mundo desprovido da divisão entre raças, ou seja, uma pluriversalidade, para utilizarmos o conceito de Dussel, onde se constituiria uma humanidade enquanto tal, onde não haveria mais uma parte minorizada pelo racismo. Este é entendido como forma primordial do exercício do poder contemporâneo, onde o autor segue Foucault e os próprios autores decoloniais; quer dizer, o poder opera ao segmentarizar a população e aplica, sobre uma parte dela, tomada como inferior ou perigosa,

medidas de gueto, contenção ou, em último caso, de morte; daí que se possa fazer paralelos entre este ponto e a noção de necropolítica, que Mbembe introduz em outros textos.

. A parte do texto dedicada à análise de três obras literárias são morosas, malgrado interessantes. Pelo estilo, fazem lembrar o *Raymond Roussel*, de Foucault, certamente uma inspiração. A parte analítica das principais personalidades da razão negra (Garvey, Césaire, Fanon, Mandela) retoma as contribuições de cada uma delas ao indicar os campos onde elas se ressaltaram. Fanon tem grande relevância aqui e em outras partes dos livros, razão pela qual pode-se afirmar que é uma das principais, senão a principal, influência dos autores. Mas há diferenças. Fanon foi um revolucionário e esta veia revolucionária não está presente em Mbembe. Evidentemente, são autores de períodos muito diferentes. O foco de Mbembe é a crítica ao racismo, à formação da razão e do mundo negro. O autor por vezes parece se esquecer que o racismo moderno é obra do mundo capitalista. Enquanto para os partidos marxistas não é possível capitalismo sem racismo, Mbembe parece considerar que não foi possível capitalismo sem racismo. Falta um corolário mais claro a seu pensamento, o que, talvez, ele desenvolva em outros textos. Mbembe critica o socialismo colonialista de Jaurès e faz alguns elogios aos anarquistas, mas tudo de forma muito misteriosa. Este silêncio faz lembrar, mais uma vez, Foucault e o enigma de seus objetivos políticos.

Outro elemento que lembra Fanon é a utilização de elementos clínicos a fim de se analisar a formação do mundo negro. Assim como o martinicano dedicou, em *Peau noire, masques blanches* (*Pele negra, máscaras brancas*), boa parte do livro a mostrar os efeitos destruidores da colonização na subjetividade do colonizado, Mbembe faz o mesmo em *Critique*. Aqui, a cesura com o pós-estruturalismo é patente: enquanto para Foucault e Deleuze o sujeito não é um dado fundamental, mas criado, nosso autor parece adotar o universalismo criptohegeliano de Fanon que, se bem historiciza o sujeito, o faz em termos de uma humanidade a reconciliar consigo mesma, visto que fora destroçada pelo colonialismo.

Passemos ao conceito de *devir-negro do mundo*. A ideia, conforme apontado, surge no começo do livro. Mbembe aponta que o Negro (*Nègre*, com maiúscula) foi tomado como modelo do pensamento racial na história do

pensamento europeu e que essa noção de raça constitui o subsolo a partir do qual governo e conhecimento moderno se firmaram. A aparição do Negro, que é “aquele que vemos quando não vemos ninguém” (MBEMBE, 2013, p. 10), libera paixão, que desafia o sistema da razão, razão pela qual o Negro, tomado como mera cor de pele, é uma figura da loucura codificada. “Operando ao mesmo tempo como uma categoria original, material e fantasmática, a raça estivera, no curso dos séculos precedentes, na origem de muitas catástrofes, a causa de devastações psíquicas inesperadas e de incontáveis crimes e massacres’ (MBEMBE, 2013, p. 11).

Essa construção conta com três momentos: o do tráfico negreiro (séculos XV-XIX), o da tomada de palavra pelos próprios negros, a partir do século XVIII, período marcado pelas revoltas das populações negras contra suas condições de vida. Por fim, o começo do século XXI, onde os traços distintivos são: (...) “planetarização dos mercados, a privatização do mundo, sob a égide do neoliberalismo e a intrincação crescente da economia financeira, do complexo militar pós-imperial e das tecnologias eletrônicas e digitais” (MBEMBE, 2013, p. 12). O neoliberalismo é o domínio das indústrias do silício e das tecnologias digitais, onde o tempo se torna força procreativa na forma-dinheiro, ao se mercantilizar tudo e universalizar a forma-empresa.

Se não há mais trabalhadores, mais nômades do trabalho, o perigo para as pessoas deixou de ser a exploração econômica, mas o desemprego, visto que há um *surplus* populacional e o estímulo para que as pessoas se tornem empresárias de si mesmas. O sujeito se imagina como fruto dos azares naturais, embora possa ser modificado em sua estrutura biológica e genética. Esse sujeito deve se oferecer no mercado como mercadoria desejável e negociável; trata-se de um sujeito neuro-econômico, absorto nas preocupações de sua animalidade e coisidade, esse (...) “homem-coisa, homem-máquina, homem-código, homem-fluxo” (MBEMBE, 2013, p. 14) que busca se adequar ao mercado.

O neoliberalismo reconcilia animismo e capitalismo, indo da imagem à imagem, ao acelerar as energias pulsionais. Assim, “os riscos sistêmicos aos quais somente os escravos negros foram expostos no momento do primeiro capitalismo constituem doravante senão a norma, ao menos o destino de todas as humanidades subalternas” (MBEMBE, 2013, p. 14), unindo-se a práticas imperiais

de saque, ocupação e extração de vias e recursos. O mundo é zoneado e posto sob tutela de autoridades privadas e potentados militares particulares.

Pela primeira vez na história humana, o nome Negro não remete mais somente à condição das pessoas de origem africana na época do primeiro capitalismo (depredações de diversas ordens, despossessão de todo poder de autodeterminação, e, sobretudo, do futuro e do tempo, essas duas matrizes do possível. É essa fungibilidade nova, essa solubilidade, sua institucionalização enquanto nova norma de existência e sua generalização ao conjunto do planeta que nos chamamos *devir-negro do mundo* (MBEMBE, 2013, p. 16-17).

Ou seja, devir-negro do mundo é o processo através do qual o mundo todo experimenta as formas de poder aplicadas outrora sobre os negros nas colônias. Mbembe se interroga se a perda de poder da Europa significa o fim do racismo, posto que a categoria de raça foi tão importante para o estabelecimento dos potentados coloniais. Para ele, há um racismo sem raças, que se vale de outros elementos não biológicos, como cultura e religião para cancelar práticas de poder. Ou seja, o racismo se universalizou e não se restringe mais somente à raça.

Mas, diz Mbembe, o Negro também foi imaginado e associado à potência de viver, aos instintos, à força natural, a um certo impulso para o vivo. Se o *devir-negro do mundo* significa precarização, opressão, morte e guerra, o outro lado do nome Negro também invoca a potência de uma vida nova.

À guisa de conclusão: colonialidade, devir-negro e estratégia

Vimos que a os decoloniais e Mbembe concordam na análise de que o racismo é forma fundamental de poder na contemporaneidade, como o foi nos albores do capitalismo. Ambos salientam o papel da raça na construção do imaginário político contemporâneo e das formas coetâneas de poder. Além disso, a mercantilização total da vida e de todos os aspectos da existência são aspectos fundamentais de ambos os pensamentos.

Mas, enquanto a alternativa decolonial é muito clara, na forma da transmodernidade, essa mesma clareza de alternativas não se faz tão presente em Mbembe. Assim, se o diagnóstico é o mesmo, as saídas precisam de melhor coordenação para se encontrarem plenamente. Tanto Mbembe pode ser entendido como decolonial, quanto a filosofia africana alimentou a reflexão neste subcontinente, de modo que se trata de pensamentos gêmeos e as consonâncias são muito mais marcantes que as dissonâncias.

Tanto o pensamento decolonial quanto a filosofia de Mbembe podem ser interpretadas, à luz da decolonialidade entendida como uma atitude — atitude esta que também é a de Mbembe — como estratégias, à luz deste conceito na pena de Foucault (LUIZ, 2021). Há cinco sentidos de estratégia em Foucault, que podem ser diminuídos para três: estratégia arqueológica, estratégia de comando e estratégia histórica. Esta última se caracteriza por entender o mundo de forma belicosa, ao utilizar um modelo de guerra para decifrar as relações entre os entes. Nestes marcos, cada ato se torna tático, mas com repercussões estratégicas. As estratégias entre si disputam o devir e, no prélio entre as forças, se desenha o amanhã (LUIZ, 2020).

Atualmente, as forças da modernidade, sob o nome de neoliberalismo, também ele uma estratégia, lutam contra a potência decolonial da transmodernidade. A filosofia africana, na medida em que afirma o negro como racional, pensante, histórico e capaz de construir seu próprio futuro; e o pensamento decolonial, que aponta não a necessidade de realizar a modernidade, construída sobre o sangue dos condenados, mas de construir uma nova transmodernidade, são a principal resistência à imposição de um modo de vida pasteurizado e de uma estética *kitsch* aos povos do mundo. Ambas são estratégias históricas de resistência à modernidade. E será no embate entre ambas, onde cada qual toma lado, mesmo sem querer, na medida em que existe em um conflito que não admite neutralidade, que o futuro se desenhará.

Referências

BALLESTRIN, L. América **Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117

BERNARDINO-COSTA, J. MALDONADO-TORRES, N. GROSGOUEL, R. (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

BERNARDINO-COSTA, J. MALDONADO-TORRES, N. GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos**. In BERNARDINO-COSTA, J. MALDONADO-TORRES, N. GROSGOUEL, R. (orgs.) Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades), pp. 9-30

CÁCERES, F. **História da América**. São Paulo: Moderna, 1992, 2ª ed.

CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOUEL, R. (orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007

CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFUGUEL, R. **Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico.** In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFUGUEL, R. (orgs.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007

DUSSEL, E. **1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad".** La Paz: Plural Editores, 1994

ESPINOSA, M. **Esse indiscreto asunto de la violència.** Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. In

GROSFUGUEL, R. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016

LUIZ, F. **Poder e história: o conceito de estratégia em Michel Foucault.** Dissertação de Mestrado. Marília, 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/204355>>, acessado em 28/04/2021

LUIZ, F. **A possibilidade da filosofia africana segundo Foucault: a carta para Rolf Italianaander.** REVISTA SEARA FILOSÓFICA, Número 21, Inverno/2020, pp. 79-88

LUIZ, F. **Arché philosophia: algumas reflexões sobre o caráter e origens da filosofia em seu primeiro tempo.** Guairacá Revista de Filosofia, Guarapuava-PR, V36, N1, P. 181-191, 2020

LUIZ, F. **As filosofias não ocidentais: a filosofia africana e a ontologia banto segundo Tempels.** REVISTA REFLEXÕES, FORTALEZA-CE - Ano 8, Nº 15 - Julho a Dezembro de 2019 ISSN 2238-6408

MALDONADO-TORRES, N. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** In BERNARDINO-COSTA, J. MALDONADO-TORRES, N. GROSFUGUEL, R. (orgs.) Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades), pp. 31-61

MBEMBE, A. **Critique de la raison nègre,** Paris: La Découverte, 2013

MBEMBE, A. **Sair da grande noite.** Ensaio sobre a África descolonizada. Luanda: Pedago/Mulemba, 2012

MONTOYA, F. S. **Introducción a la filosofía africana.** Un pensamiento desde el cogito de la supervivencia. Tenerife: Idea, 2010

NOGUERA, R. SEIXAS, R.L., ALVES, B. F. **A necropolítica na eminência do devir-negro do mundo.** Voluntas: Revista Internacional de Filosofia, Santa Maria, v.10, p. 150-167

PALÁCIOS, G.A. **Alheio Olhar.** Goiânia: Editora UFG, 2004

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social.** In CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFUGUEL, R. **Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico.** In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFUGUEL, R. (orgs.) El giro decolonial: reflexiones para

una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007, pp. 93-126

QUIJANO, A. ENNIS, M. **Coloniality of power, eurocentrism and Latin America.** Nepantla: Views from South, Volume 1, Issue 3, 2000, pp. 533-580

QUIJANO, A. WALLERSTEIN, I. **Americanity as a concept**, or Americas in the modern-world-system. Disponível em <https://www.javeriana.edu.co/blogs/syie/files/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept.pdf>. Acessado em 27/04/2021

TEMPELS, R.P.P. **La philosophie bantoue.** Paris: Présence africaine, 1961

WALLERSTEIN, I. **World-systems analysis: an introduction.** Durham: Duke University Press Books, 2004

FRONTEIRAS E RESISTÊNCIAS: AS EXPERIÊNCIAS AFROINDÍGENAS DOS POVOS AMAZÔNIDAS NO CONTEXTO DO BEM VIVER

*Arealde Costa da Silva*¹

*Geógia Pereira Lima*²

INTRODUÇÃO

A partir das discussões teóricas que emergem da necessidade de mais debate sobre a história da Amazônia, o presente artigo tem como objetivo analisar as experiências dos povos amazônidas no contexto do Bem Viver. Desenvolvido em seis subtemáticas, em que a primeira trata dos termos Colonialismo, Eurocentrismo, na segunda apresenta-se uma Introdução aos estudos pós-coloniais. Em seguida, é abordado a Epistemologia feminista, afrocentricidade, decolonialidade. A quarta apresenta as Teorias Pós-Coloniais na Amazônia e na América Latina. A quinta intitulada História-memória: as narrativas memorísticas ocidental e indígena. E, por fim, será feita as considerações finais reconhecendo a importância da temática a partir da literatura discutida, de modo a aplicar o que foi compreendido em trabalhos futuros relacionados a pesquisa sobre a Amazônia.

Relação: Modernidade, Eurocentrismo, Colonialismo e Desenvolvimento

De acordo com Grosfoguel (2016), é possível afirmar que as questões relacionadas à Epistemologia do Sul e a epistemologia Norte-Cêntrica, tem toda a base estrutural epistêmica contemporânea ligada em homens de cinco países: França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália.

Entretanto, se a teoria emerge de uma conceituação baseada nas experiências e sensibilidades sócio-históricas concretas, assim como a concepção de mundo desses espaços e corpos sociais particulares, então as teorias científicas sociais ou qualquer outra teoria limitada à experiência e visão de mundo de somente cinco países no mundo são, para dizer o mínimo, provincianas. Mas esse provincianismo se disfarça debaixo de um discurso de “universalidade”. A pretensão é que o conhecimento produzido por homens desses cinco países tenha o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal: suas teorias são

¹ Discente dos Cursos de Aperfeiçoamento em Ensino de História - Saberes e Fazeres de Matriz Africana e indígenas nas Interamazônias e “Pan-Amazônia: fronteiras e saberes de matriz africanas, indígenas e população tradicional” da Universidade Federal do Amapá. Linha de pesquisa Símbolos e Sinais de Religiosidades e Modo de Vidas do Bem Viver com eixo temático em Fronteiras culturais e Diálogos decoloniais: saber, ser e viver em plenitude.

² Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo - USP (2014). Pós-doutorado em Ensino de História (UNIFAP/2021). Professora da Universidade Federal do Acre. Faz parte do Grupo de Pesquisa Gênero, Decolonialidade, Culturas Indígenas e Afro-Brasileira e, vice-líder Linha de pesquisa Ensino do grupo: O processo de construção do docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula.

supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo (GROSGOUEL, 2016, p. 27).

Deste modo, percebe-se que o termo eurocentrismo é a ideologia criada pela Europa, para inventar a Modernidade, camuflada por meio dos atos de genocídios e epistemicídios, de uma brutal violência de uma nação (Europa) que se julga o centro da modernidade.

Afinal, o que são os estudos pós-coloniais?

Pode-se dizer, que os estudos pós-coloniais são um conjunto de teorias que analisa os mais diversos efeitos deixados pelo Colonialismo tanto nos países que foram colonizados quanto nos países colonizadores, ainda que suas obras fundadoras dediquem maior relevância às sequelas herdadas pela primeira categoria: dos países colonizados.

Para Césaire (1978), o colonizador, ao participar do processo de colonização exercita-se na violência, habitua-se e se transforma nesse cenário. Logo, o substrato dessa política é o racismo. Spivak (2010), chama de violência epistêmica, cuja estratégia foi a neutralização do “Outro”, seja subalterno ou colonizado consiste em inviabilizá-lo, expropriando-o de qualquer possibilidade de representação, negando-o toda a sua composição social, histórica, econômica, política, religiosa, cultural e humana. Usando-se de uma política de colonização e imperialista, dominadora e dominante, dentro da lógica de um discurso de modernidade, progresso, avanços tecnológicos e desenvolvimentista, que camuflou, por séculos e séculos, suas verdadeiras intenções para com as nações e povos subjugados inferiores, atrasados, subalternos, incapazes de gerenciar sua própria vida e sua vida em sociedade.

Logo, entende-se que, nessa relação de colonizador, tem-se por outro lado a figura do colonizado, considerado não-civilizado, atrasado, selvagem, sem cultura, sem religião. Nesse sentido, Spivak (2010), discorre que o sujeito subalterno é aquele pertencente às camadas mais baixas e desprivilegiadas da sociedade.

Pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da “mulher” parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras. Se, no entanto, essa formulação é deslocada do contexto do Primeiro Mundo para o contexto pós-colonial [que não é idêntico ao Terceiro Mundo], a condição de ser “negra” ou “de cor” perde o significado persuasivo. A estratificação

necessária da constituição do sujeito colonial na primeira fase do imperialismo capitalista torna a categoria “cor” inútil como um signifiante emancipatório. [...] o subalterno verdadeiro e diferencial”] a analogia da consciência de classe mais do que a consciência de raça nessa área, parece ser histórica, disciplinar e praticamente proibida tanto pela direita quanto pela esquerda (SPIVAK, 2010, p. 85).

Na perspectiva colonizadora, o autor Fanon (2008) faz fortes críticas à violência colonial, que não passou de um artifício econômico de absoluta exploração, social e psíquico, que atingiu às sociedades consideradas subalternas e inferiores, que precisamos reagir, provocar mudanças de libertação do negro que está amarrado a um passado que foi imposto cruelmente pelas potências colonizadoras, assim como os povos indígenas, vistos como atrasados, sem cultura, sem história.

Nesse viés, Fanon (2008) descreve que a colonização negou as identidades negras e indígenas e, afetou o psicológico e o cultural. Destruiu populações que tinham vida própria e hábitos particulares. Essa imposição de cima para baixo, negar o “Outro” diante do “Eu”, é limitar o povo, tornando-o oprimido de um sistema excludente, opressor, manipulador, dominante, que se veste de uma roupagem chamada Modernidade. Sem identidades, o negro e o indígena tentam se fazer de branco negando a si mesmo em busca de privilégio da existência social, da individualização e da própria fala, o que se traduz dentro do discurso do sistema capitalista. Por outro lado, vale ressaltar que os povos tradicionais, lutaram contra o sistema de escravidão e imposição da cultura europeia, resistiram de diferentes formas, com criações de quilombos, quebra de ferramentas de trabalho, isso é resistência, que a história insiste em ocultar, silenciar e manipular aos seus próprios interesses.

[...] a alienação intelectual é uma criação da sociedade burguesa. E chamo de sociedade burguesa todas as que se esclerosam em formas determinadas, proibindo qualquer evolução, qualquer marcha adiante, qualquer progresso, qualquer descoberta. Chamo de sociedade burguesa uma sociedade fechada, onde não é bom viver, onde o ar é pútrido, as ideias e as pessoas em putrefação (FANON, 2008, p. 186).

O autor faz duras críticas literárias, para ambas as partes, tanto para o branco que se julga superior quanto para o negro subjugado inferior. “Para nós, aquele que adora o preto é tão “doente” quanto aquele que o execra. Inversamente, o negro que quer embranquecer a raça é tão infeliz quanto aquele que prega o ódio ao branco”. (FANON, 2008, p. 26).

Breve introdução à epistemologia feminista, afrocentricidade e decolonialidade

Carneiro (2005) retrata de que o epistemicídio se configura “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 até mesmo da evasão escolar.

Logo, genocídio e epistemicídio, segundo Carneiro (2005) têm uma relação muito íntima, pois o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia, foi também um epistemicídio. De modo que, eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimentos estranhos e alheios aos da Europa. Subjugaram e eliminaram pela visão do pensamento eurocêntrico, diversos grupos distintos, com diferentes produções de conhecimento. E, mais, na lógica da política de dominação do homem branco (europeu) sobre os demais povos considerados inferiores, houve a subalternização, invisibilidade e a negação. E, a todas essas tentativas de aniquilamento, extermínio, subalternização e negação do Outro, é epistemicídio. De acordo com Carneiro (2005), “[...] a dinâmica instituída pelo dispositivo de poder é definida pelo dinamismo do Ser em contraposição ao imobilismo do Outro” (CARNEIRO, 2005, p. 40).

O epistemicídio é na sua essência a destruição de conhecimentos e saberes. De modo que se desvela como uma estratégia de negação epistemológica de povos que por séculos foram subjugados e oprimidos que corrobora com o cenário de marginalização social e que se perpetua até os dias atuais. Tudo isso, marcado por uma disputa acirrada de poder e dominação, no qual se veste o véu do discurso da “modernidade” para moldar povos considerados inferiores e atrasados, o que na verdade, não passa de interesses maiores de uma minoria que detém o poder em todas esferas sociais.

É assim que o negro sai da história para entrar nas Ciências, a passagem da escravidão para a libertação representou a passagem de objeto de trabalho para objeto de pesquisa. A invisibilidade da presença negra na cena brasileira, que gradualmente vai se processando, contrasta com a vasta produção acadêmica que irá se desenvolvendo em torno dessa nova condição de objeto de estudo. Um epistemicídio que constrói um campo de saber fundado num manifesto, numa convocatória como se pode considerar a conclamação de Sílvio Romero. A contrapartida é o também crescente embranquecimento de representação social. Duas manobras que vão se promovendo, ao nível da reconstrução do

imaginário social sobre o país, branqueamento em todas as dimensões da vida social. (CARNEIRO, 2005, p. 65).

Logo, as áreas como os estudos das mulheres e os estudos pós-coloniais surgiram em parte como resposta à ausência ou à indisponibilidade de perspectivas sobre as mulheres, as minorias raciais e as culturas ou comunidades marginalizadas em relatos históricos ou anais literários.

Para Asante (2009), os sujeitos africanos, do continente quanto da diáspora, foram descentrados pela perspectiva eurocêntrica que avançou com o processo de colonização. Um sujeito está descentrado sempre que se posiciona a partir de uma experiência que não está alicerçada em sua própria história. Nesse sentido, o autor trabalha com dois conceitos centrais da Afrocentricidade: *conscientização* e *agência*. A conscientização é o aspecto que orienta os seres humanos no conhecimento sobre as opressões que sofrem. Por sua vez, a agência é “a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 94). O que significa para o autor, que o sujeito africano, por meio da conscientização, deixa a posição de dependência para assumir a posição de agente de transformação para si mesmo e para os povos africanos.

Teorias pós-Coloniais: como ficam a Amazônia e a América Latina?

De acordo com Assis e Lages (2017), dentro da perspectiva de colonialidade, há diferenças entre colonialismo e os de colonialidade, pois as antigas hierarquias coloniais que foram agrupadas na relação europeu versus não europeu continuam arraigadas e enredadas na divisão internacional do trabalho e na acumulação de capital em escala global. Permanecendo invisível sob a ideia de que o colonialismo seria um passo em direção à modernidade e continua a ser invisível hoje, sob a imagem de que o colonialismo acabou e de que a modernidade é tudo o que existe [...]. Mesmo submetidos a processos de subalternização, as populações camponesas, indígenas e ribeirinhas têm feito ressoar vozes que questionam, insurgem e propõem novas estratégias de desenvolvimento (ASSIS; LAGES, p. 391).

Para Wallerstein (1979) os Estados periféricos, que hoje são oficialmente independentes e alinhados com discursos liberais, construíram ideologias de identidade nacional que produziram uma ilusão de independência e progresso

econômico. Nessa perspectiva, a Europa foi construída a partir da exploração político-econômica do continente americano.

Olha, eu não me reconheço indígena, eu sou indígena. Para mim, ser indígena não é estar de cocar na cabeça, estar pintado ou de colar no pescoço, para mim ser indígena tem que estar no sangue, tem que estar no coração. Indígena, sem terra, sem território não é indígena, ele não vive, ele morre. Eu quero dizer para as pessoas que nos chamam de índios ressurgidos que nós não somos ressurgidos, nós somos resistentes, por resistir a milhares de anos de massacres. Eu não me considero um índio ressurgido, eu sou um indígena resistente (entrevista com liderança indígena Arapiuns Y, Santarém (PA), 15 jun. 2012).

Nesse sentido, Moreira (2015), afirma que o sistema capitalista nos impôs uma lógica de concorrência, progresso e crescimento ilimitado. Esse regime de produção e consumo, e a busca por lucro sem limites, separando o ser humano do meio ambiente, numa lógica de dominação da natureza, convertendo tudo em mercadoria: a água, a terra, o genoma humano, as culturas ancestrais, a biodiversidade, a justiça, a ética, os direitos dos povos, a morte e a própria vida.

No entanto, muito tem sido explorado a região amazônica, e os impactos ambientais resultantes deste processo são bem conhecidos, sendo motivo de preocupação. Entre esses impactos estão: emissão de gases do efeito-estufa à atmosfera, pelas queimadas e decomposição de árvores em pé nos lagos das hidrelétricas; alteração no ciclo da água pela retirada da cobertura florestal; erosão genética; grande perda da biodiversidade; sedimentação e poluição dos rios e igarapés. Além desses, tem-se os impactos sociais e culturais: um dos grandes problemas é a questão da terra, ou melhor, da falta dela, pois, apesar da região amazônica possuir um território gigantesco, ainda assim, repercute no mundo inteiro a falta de terra. Uma das causas, é quanto a exploração seletiva de madeira, que se por um lado altera a paisagem natural e interfere na manutenção das atuais taxas de desmatamento na Amazônia.

Nesse contexto, surge a Pan-Amazônia, compreende os países que tem a floresta amazônica – Colômbia, Peru, Venezuela, Equador, Bolívia, as Guianas, Suriname e o Brasil. O movimento social se apropriou desse conceito como sendo um ato de luta e resistência desses povos. É preciso entender que a Amazônia não é só uma questão física e geográfica, mas há povos que enfrentam os mesmos problemas, seja de fronteiras e resistências, por viverem e sobreviverem numa das reservas de floresta tropical úmida do mundo e também uma das últimas reservas dessa biodiversidade, um detalhe a ser observado é que não se trata somente da

fronteira física/geográfica, a autora Lima (2019) afirma de que existe “as fronteiras simbólicas das religiosidades a partir de um mosaico sociocultural acerca da diversidade étnica e pluricultural que se constituíram em aspectos reconhecidos pela constituição boliviana indicando um país multiétnico e pluricultural”. E, os países da Pan-Amazônia sofrem constantemente grandes pressões de setores empresariais, devido a uma série de interesses econômicos pelas riquezas materiais do lugar, seja pelo minério, madeira, biodiversidade. Vista disso, a Pan-Amazônia é uma categoria de luta e a construção de uma identidade de luta.

Desta feita, Lima (2018) enfatiza que “Esses sujeitos se apresentam como enigmáticos nesse contexto das Amazônias em razão da relativização dos espaços de entre-fronteiras que ocupam (LIMA, 2018, p. 42). Justamente por se tratar das questões fronteiriças, o espaço amazônico apresenta-se com grandes desafios que, segundo a autora se manifestam a nível regional, nacional e internacional, em que homens e mulheres criam e recriam vivências socioculturais. Logo, o objetivo da Pan-Amazônia é o da conscientização em relação aos problemas enfrentados pela Floresta Amazônica e seus habitantes.

Sendo a não-delimitação de áreas indígenas um dos graves problemas enfrentados pelos povos originários. Assim, alguns países vizinhos sequer reconhecem a existência de terras indígenas em suas legislações. Permeiam discursos - “índio não precisa de terra” que nada mais é do que uma política de exclusão, que por trás configura na manutenção de grandes empresários e políticos em se apossarem de terras que são de direitos dos índios. O indígena vive da terra. Logo, precisa dela para viver. É da terra que vem toda a fonte de alimentação dos povos indígenas. Compartilhar desses discursos excludentes e capitalistas é assinar a exterminação dos povos indígenas na face da Terra. É preciso, criar políticas públicas em defesa dos povos indígenas que reconheçam a contribuição deles para a formação da nação brasileira, pois, a identidade do povo brasileiro ainda não está totalmente formada, de tal modo, que não se pode e nem se deve excluir os povos indígenas desse processo.

História-memória: as narrativas memorísticas ocidental e indígena

No que concerne as narrativas sobre a relação do homem com a natureza, o autor Krenak (1994) discorre de que existe uma diferença muito grande entre os

intelectuais ocidentais e os de intelectuais de tradição indígena, “...ele tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural” (KRENAK, 1994, p. 201).

(...) Essas nossas famílias grandes, que já viviam aqui, são essa gente que hoje é reconhecida como tribos. As nossas tribos. Muito mais do que somos hoje, porque nós tínhamos muitas etnias, muitos grupos com culturas diversas, com territórios distintos. [...] Ali onde estão os rios, as montanhas, está a formação das paisagens, com nomes, com humor, com significado direto, ligado com a nossa vida, e com todos os relatos da antiguidade que marcam a criação de cada um desses seres que suportam nossa passagem no mundo. [...] O sentido da vida corporal, da indumentária, da coreografia, das danças, dos contos. A fonte que alimenta os sonhos, os sonhos grande, o sonho que não é somente a experiência de estar impressões quando você dorme, mas o sonho como casa da sabedoria (KRENAK, 1994, p. 201-202).

Evidencia-se, portanto, a maneira como os indígenas enxergam e encaram a natureza. Em consonância com Krenak (1994) as famílias eram grandes, hoje chamadas de tribos. Essas tribos que hoje conhecemos são muito inferiores em quantidade do que antes à chegada do homem branco; existiam muitas etnias, muitos grupos indígenas com culturas diversas, com suas particularidades e tradições; que se confrontavam por territórios desabitados, livres de ocupação humana, o. Muito diferente do homem branco que invadiu os territórios se utilizando de uma política dominadora, excludente, capitalista, desbravando espaços territoriais onde habitavam povos com famílias, culturas, costumes e crenças, que foram subjugados, subalternizados, dominados, escravizados. Para os povos da floresta, a memória é um ato de resistência e reconhecimento de sua história no tempo. É o lugar em que a alma de cada povo se entrelaça, se unem e vivem as mesmas experiências com a natureza, pois é através e por meio dos elementos naturais, do mais simples ao essencial que esses povos tradicionais se encontram e encontram o verdadeiro sentido da vida. O dançar, o cantar, o olhar para o horizonte, sentir o vento isso é viver em harmonia com a natureza. Isso é memória indígena e suas vivências.

Nesse sentido, do bem-estar na/com natureza, é que o homem branco desconhece. Pois, seus interesses são de explorar cada vez mais os elementos que a mãe-terra nos oferece. Por isso, as narrativas contadas em livros, filmes e contos de tradição ocidental, do olhar do europeu são inversas à dos povos indígenas. Como descreve Krenak (1994),

Quando eu vejo as narrativas, mesmo as narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas sempre são datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a Lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. [...] E esse jeito de viver que informa a nossa arquitetura, nossa medicina, a nossa arte, as nossas músicas, nossos cantos (KRENAK, 1994, p. 202).

Nota-se, as narrativas a partir das vivências experimentadas e o grau de interesses. Em consenso com Krenak (1994) é possível afirmar que, desde os tempos mais antigos a história ocidental data seus acontecimentos e, muitas vezes dando mais importância às datas do que necessariamente ao fato. Por outro lado, as narrativas tradicionais indígenas não têm data. De modo que, suas datações se remetem desde que o mundo é mundo. Pois, bem antes de tudo já havia na natureza uma memória que norteava para os conhecimentos mais profundos, criando uma relação do sentido das coisas e o modo de vida do homem num espaço e num tempo, traduzindo em um modo de viver. E esse jeito próprio, particular de se viver com a natureza e seus elementos que o indígena faz sua morada, arquiteta seus sonhos, sua medicina, sua arte, suas músicas, danças e cantos. Eles vivem a natureza e transmitem seus ensinamentos através da oralidade para a geração mais nova e essa se encarrega de fazer o mesmo quando chegado o momento certo. Eles não precisam necessariamente escrever, datar.

Deste modo, as narrativas tradicionais vão contra às narrativas do Ocidente. A natureza existe por si só, ela não precisa do homem. O homem, seja qual for sua raça, religião, esse sim, precisa da natureza.

Nós não temos uma moda, porque nós não podemos inventar modas. Nós temos tradição, e ela está fincada em uma memória da antiguidade do mundo, quando nós nos fazemos parentes, irmãos, primos, cunhados, da montanha que forma o vale onde estão nossas moradias, nossas vidas, nosso território. Aí, onde os igarapés, as cachoeiras, são nossos parentes, ele está ligado a um clã, está a outro, ele está relacionado com seres que são aquilo que chamaria de fauna, está ligado com os seres da água, do vento, do ar, do céu, que liga cada um dos nossos clãs, e de cada uma das grandes famílias no sentido universal da criação (KRENAK, 1994, p. 202).

A moda é uma invenção da cultura ocidental/capitalista. Logo, não faz parte da cultura dos povos tradicionais. Suas tradições estão fincadas nas memórias da antiguidade, da sua ancestralidade, em seus laços de parentesco, englobando todos ao seu redor. São os laços familiares que formam suas moradias, suas vidas, seus territórios. Eles estão ligados a clãs e a natureza, relacionados com seres da floresta que estão ligados a outros seres como a água, o vento, o ar, o céu,

ligando cada clã a cada uma das grandes famílias no sentido universal da criação e não ao individualismo, enquanto ser humano.

Assim, o homem ele é parte da natureza e os povos indígenas se reconhecem como tal. Porém, o homem branco, dito civilizado, moderno age de forma contrária, enxerga e denomina a natureza como parte dele. O indígena pede permissão ao entrar na mata, cortar uma árvore, uma folha, matar uma caça, um peixe. Conversa com a mãe-terra, canta, ouve, sente. Enquanto que, o homem branco invade cortando, destruindo, vendendo seus elementos naturais e minerais, em prol de seus interesses individuais e/ou coletivos dentro da política capitalista, visando unicamente o lucro.

Portanto, as narrativas ocidentais e de tradição indígena são retratadas de forma divergente uma da outra e com interesses contrários. A primeira, pode-se dizer que narra a natureza como fonte de enriquecimento, dominação, marcada pela relação de poder entre os homens civilizados, hodiernos versus os povos subjugados atrasados, inferiores, sem cultura, sem religião, que assim os descrevem para deles arrancarem os seus bens materiais e imateriais. A segunda, descreve sua relação mais íntima e pessoal com a natureza, fazendo dela parte essencial para a sua existência no mundo e de seus povos, parentes, irmãos. Os indígenas são, portanto, povos com culturas, costumes, religiões e, que muito tem a nos ensinar sobre sua história, seus povos, mas, não da forma como a história prega e ensina, mas sim, do seu jeito próprio de ser e fazer.

Eu, enquanto pesquisadora da Amazônia

Percebe-se uma preocupação muito grande quanto a futuros trabalhos relacionados à historicidade da região amazônica. Pois, a região sempre foi vista como palco de grandes projetos desenvolvimentistas, onde desconsideram as populações que ali residiam e residem.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

Logo, é preciso, que nós futuros pesquisadores da Amazônia possamos produzir trabalhos que tragam à luz a verdadeira história da região. É preciso quebrar a história que foi produzida até hoje. É imprescindível dar visibilidade aos

povos indígenas de maneira que eles possam falar e produzir sua própria história. E, nós, conhecermos sem preconceitos, desarmados. De maneira que possamos trazer discussões decoloniais que desmontam, quebram e desconstroem o silenciamento da história dos povos tradicionais que foram por séculos criados pela história convencional.

Nessa perspectiva, recentemente, países como Equador e Bolívia buscaram novos paradigmas socioeconômicos na construção de um projeto de sociedade, designado com o Bem Viver, ganhando importância pela ocorrência de novas constituições políticas.

O Bem Viver, portanto, se encontra no contexto dos movimentos e das lutas sociopolíticas ancestrais da América que assumem iniciativas que passam da resistência para a insurgência, ou seja, assumem processos de caráter propositivo, visando transformações. No caso do Bem Viver, ressaltam lógicas, cosmológicas, concepções, filosofias, conhecimentos, racionalidades, relações e modos de viver, historicamente negados e subordinados, como contribuições substanciais para a construção de uma nova forma de convivência (MARKUS, 2015, p. 90-91).

Nota-se uma ligação muito forte entre os indígenas e a mãe-natureza. Tudo o que os indígenas querem é cultivar e cuidar da terra. Viver livremente. Eles consideram a natureza e tudo o que há nela, seres vivos e, que como tal, merecem todo o respeito. Logo, a terra é um ser vivo.

Esta terra que pisamos é um ser vivo, é gente, é nosso irmão. Tem corpo, tem veias, tem sangue. É por isso que o Guarani respeita a terra, que é também um Guarani. O Guarani não polui a água, pois o rio é o sangue de um Karai. Esta terra tem vida, só que muita gente não percebe. É uma pessoa, tem alma. Quando um Guarani entra na mata e precisa cortar uma árvore, ele conversa com ela, pede licença, pois sabe que se trata de um ser vivo, de uma pessoa, que é nosso parente e está acima de nós (FREIRE, 2014, p. 1).

A imagem contada nos livros didáticos é do indígena servil e submisso. Faz-se necessário uma nova escrita dando visibilidade aos povos originários e afro-brasileiros. De tal modo, que os indígenas do presente, e historiadores, tem ressignificado as leituras de documentos do passado.

Considerações finais

Até pouco tempo a visão que se tinha da região amazônica era uma visão negativa sobre o meio ambiente amazônico, visto como atrasado e incapaz de se desenvolver, principalmente no que toca a falta de pesquisas científicas. Logo, divulgava-se a ideia de que a região era um vazio demográfico, especialmente, devido a acidez do solo. Mas de uma hora para outra, esse discurso mudou. De modo que a região passou a ser cobiçada por muitos grupos empresariais

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021 internacionais, no qual não se importam com as populações ali existentes. O que interessa é o lucro. O enriquecimento.

Enquanto pesquisadora da Amazônia, é preciso escrever a verdadeira história da região. Falar dos povos que ali existiram e dos que existem até hoje. É preciso escrever a história dos subalternizados, dos excluídos pela sociedade, daqueles que deram o sangue na luta contínua por seus ideais, dos que resistiram e resistem dentro dessa política desenvolvimentista. É preciso escrever a epistemologia da Amazônia para que as novas gerações conheçam a história da região amazônica, reconhecendo a contribuição dos povos indígenas e africanos para o processo de construção da identidade do povo brasileiro.

Referências

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira; LAGES, Anabelle Santos. Desprovincializar o desenvolvimento: enunciação subalterna e resistências nas bordas da acumulação capitalista na Amazônia. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 32, Número 2, Maio/Agosto 2017, 389-409.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. Poder, saber e subjetivação. In: **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, p. 37-71, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Sá da Costa: Lisboa, 1978.

DOVE, Nah. Mulherisma Africana: uma teoria afrocêntrica. *Jornal de Estudos Negros*, vol. 28, Nº 5, maio de 1998, pp. 515-539.

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** – Volume 31, Número 1 Janeiro/Abril 2016, pp. 25-49.

KRENAK, A. Antes o mundo não existia. In: NOVAES, A. (org.) **Tempo e História**. Edusp, São Paulo. <<https://leiausfsc.files.wordpress.com/2017/03/krenak-1994.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2021.

LIMA, Geórgia Pereira. Religião Católica. **Marupiara** – Revista Científica do CESP/UEA, [S.1], n. 3, p. 40-57, abr. 2019. ISSN 2527-0753. Disponível em <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/marupiara/article/view/1444>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LIMA, Geórgia Pereira. Fronteiras fluidas, religiosidades e os desafios contemporâneos. **Revista Tempo Amazônico** – ISSN 2357-7274/ v. 7, n. 1, jul-dez, p. 106-124, 2019.

MOREIRA, João Paulo de Oliveira. Lutas de classes na Pan-Amazônia: A organização dos povos indígenas frente à atuação do BNDES. **Revista Insurgência**. Brasília, ano 1, v.1, n.2, p. 41-118- 2015.

MESTIÇAGEM: UM PROCESSO DE RESISTÊNCIA, REEXISTÊNCIA E TRANSMISSÃO DE SABERES DOS POVOS DA AMÉRICA LATINA

*Reinaldo Matias Fleuri*¹

*Miguel Costa Silva*²

INTRODUÇÃO

Para entender o processo de mestiçagem é preciso romper a rigidez das concepções do tempo corrente, da ordem e da casualidade. O termo mestiçagem, portanto pressupõe pensar no transitório, no entremeio, no intermediário, no heterogêneo, por isso a importância de se buscar novos caminhos de saberes para se compreender esse universo que permite buscar elementos de composição e recomposição na construção e reconstrução de olhares na história numa perspectiva crítica, com viés que intercrucza à interculturalidade, pensando nos princípios da complementariedade, reciprocidade e integralidade, dos povos ancestrais, como princípios do "bem viver". Logo, percebe-se o quanto é complexo a temática.

Em meados de 2001, Rosa Freire d'Aguiar, fez a tradução do Francês para o Português, da obra "*O pensamento mestiço*", de Serge Gruzinski. Esse trabalho permite aos brasileiros o contato de um debate mais recente sobre mestiçagem na América Latina, sobretudo no capítulo da região amazônica, dos séculos XVI a XVII, focalizado neste artigo. Desse modo, considera-se a importância do trabalho de tradução na circulação das ideias, com a consciência da não neutralidade, e a subjetividade do tradutor.

Quanto ao autor, Serge Gruzinski nasceu em Tourcoing, na França em 1949, doutor em história, especializou-se em questões latino-americanas e na história das mentalidades, também investiga a complexidade do contato da cultura europeia imposta aos povos do novo mundo, atualmente é diretor de pesquisa do "Centro Nacional de Investigación Científica" (CNRS) e da École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. Em 1997, esteve no Brasil, na ilha de

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), pós-doutorado na Università degli Studi di Perugia, Itália (1996), na Universidade de São Paulo (2004) e na Universidade Federal Fluminense (2010). Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor visitante nacional sênior (Capes), e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (Uepa).

² Graduado em História, na Universidade Federal do Pará, UFPA, 2002. Pós Graduado em Gestão Administrativa da Educação, Escola Superior Aberta do Brasil, ESAB, 2015. Especialista em Ensino da História, Faculdade Cidade Verde, FCV, Brasil, 2018. Mestrando em Educação PPGED/UEPA, Saberes culturais e educação na Amazônia, orientado por José Anchieta de Oliveira Bentes.

Algadoal, no Pará, de cuja observação resulta um capítulo do livro *“O pensamento mestiço”*. A contribuição deste estudo traz novos direcionamentos para o debate sobre a mestiçagem, entrecruzando as fronteiras do conhecimento na Amazônia e, portanto, na epistemologia intercultural e decolonial.

Ao reconhecer o contexto, a subjetividade e o protagonismo dos sujeitos que vivem em seus territórios existenciais, Gruzinski tenta romper com a cartografia e a historiografia positivista, eurocêntrica e colonialista, que privilegia os pensamentos e a história da Europa ocidental, calcados nos pressupostos lógicos de neutralidade científica que separam e contrapõem sujeito e objeto de conhecimento.

O autor, em 1997, numa de suas viagens pelo mundo, ao visitar a Amazônia, especialmente na vila de Algadoal, no Pará, pode observar o lugar, as pessoas, o seu cotidiano e sua cultura. E a partir de sua imersão no ambiente amazônico buscou compreender como se desenvolveu o processo de mestiçagem existente na região, bem como os modos de vida dos povos da região.

Inúmeros lugares da América, como Algadoal, continuam pertencendo ao passado – pelo menos é assim que denominamos o que nos parece arcaico e rústico –, embora imersos cotidianamente nos imaginários planetários. Para repararmos nesse contraste – em que é fácil enxergar contradições –, contentamo-nos, via de regra, em contrapor os estragos do progresso e as contaminações da civilização às resistências da Tradição. (GRUZINSKI, 2001, p. 25).

Ao experienciar a singularidade cultural da comunidade de Algadoal, Gruzinski, explicita o padrão moderno-colonial que leva a interpretar os modos de vida dos povos tradicionais como “pertencendo ao passado”, como “arcaico e rústico”, em contraste com a “civilização” (moderna, europeia). E busca não se acomodar à visão romântica das tradições populares como incontaminadas pela civilização e incólume aos “estragos do progresso”.

Na busca constante de novos caminhos teóricos e metodológicos entender a complexidade dos processos de interação e singularização interculturais indicados pelo conceito de “mestiçagem”, Serge Gruzinski trabalha com uma linguagem poética e até mesmo histórico-literário, permitindo uma flexibilidade temporal. Nesse sentido, o autor utiliza o livro *“Macunaíma”*, de Mario de Andrade, de 1928. E logo na abertura do capítulo sobre a Amazônia, Gruzinski introduz um epílogo de Andrade: *“Sou um tupi tangendo um alaúde”*. Posteriormente, o autor

divide o capítulo sobre “*O pensamento mestiço*” em: Amazônias e Misturas e mestiçagens.

A cultura, ou melhor, as culturas amazonenses, assim como a intersecção das culturas originárias com as culturas dos colonizadores que atravessa o território brasileiro, ou latino-americano, resulta no que concebe como hibridização ou mestiçagem cultural.

Assim, reitera-se que cultura da América Latina, do Brasil, da Amazônia, é miscigenada, híbrida, mestiça. De raiz indígena por natureza, a cultura brasileira traz a marca branca dos colonizadores portugueses, que impuseram o rei, a língua, a fé, fortalece-se pelos que aferraram com o suor e arte inventada pela saudade e o traço forte do batuque afro, dos escravos trazidos da África.

Mais tarde, se junta a diferentes dizeres e tantos outros traços. (FARES, 2007, p. 3)

Com a profusão de conceitos e vocábulos que estão ligados à mestiçagem, Gruzinski entende que cabe a ampliação desses conceitos, compreendendo que no processo de mestiçagem ocorrem trocas, misturas, heterogeneidade e, portanto, interculturalidade. A mestiçagem leva a pensar que nesse processo também ocorre transmissão de saberes. E no que tange a recepção e percepção da literatura como forma de escrever e ouvir sobre esse assunto, Gruzinski rompe com a linearidade histórica, transitando na sua escrita, passado e presente, permitindo ao leitor, à leitora, o acesso a uma linguagem mais fluente entre as dimensões do local, do regional e do global.

Amazônias

Em 1928, em plena efervescência do movimento modernista no Brasil, tem como marco a Semana de Arte Moderna, em 1922, em São Paulo, Mário de Andrade escreveu “*Macunaíma, herói sem nenhum caráter*”, uma de suas maiores obras, considerada a antologia da cultura brasileira, porque reuniu variados aspectos da cultura nacional, aproximando a língua escrita ao modo de falar, rompendo com a ordem cronológica e espacial. Esse livro é utilizado por Gruzinski servindo de fundamentação para o debate da mestiçagem, inclusive na forma de escrever deste autor.

Com o epílogo “*Sou um tupi tangendo um alaúde*”, de Mário de Andrade, Gruzinski reacende o debate teórico, contradizendo a antropologia estruturalista e, portanto, contestando a ideia do “pensamento selvagem”, assim como a própria historiografia tradicional, de cunho eurocêntrico. Com efeito, o autor desenvolve outro formato de linguagem. Utiliza-se da literatura, permitindo a recepção e a

percepção do conhecimento mediante um relato poético, oral e escrito, elaborado pelo próprio Gruzinski:

A quietude do lugar era propícia ao sonho e a reflexão. Só o ar parecia tomado por um movimento incessante. No céu, entre as palmeiras vergadas pelas borrascas, o olhar cruzava as nuvens, que socorriam mais lentas na hora do crepúsculo. O vento que soprava sem trégua mal ameaçava o torpor do vilarejo de Algodual, onde eu havia parado. Algodual, plantação de algodoeiros: pronunciado pelos nativos, o nome da aldeia revestia-se de sonoridades afro-indígenas que me seduziram antes mesmo que o barco me deixasse em sua margem. (GRUZINSKI, 2001, p. 23-24).

O autor vê o “índio” como um ser autônomo e criativo. Se é capaz de aprender a manejar com arte um instrumento de origem europeia, também tem, por conseguinte, plenas condições de escrever a sua história.

É possível ser tupi – portanto, índio no Brasil – e tocar um instrumento europeu tão antigo, tão refinado como o alaúde. Nada é inconciliável, nada é incompatível, mesmo se a mistura é por vezes dolorosa, como lembra Macunaíma. Não é porque o alaúde e os tupis pertencem à histórias diferentes, que eles não podem se encontrar na pena de uma poeta ou no meio de uma aldeia indígena administrada pelos jesuítas. (GRUZINSKI, 2001, p. 28).

Desse modo, o autor recém-chegado na Amazônia – na Vila de Algodual – expressa as suas percepções sobre a região, tendo como referência inicial a discussão do pensamento mestiço, à luz das trocas comerciais e incursões coloniais iniciadas por aventureiros europeus no território amazônico.

Neste capítulo sobre Amazônias, Gruzinski ainda cria uma distinção didática entre as mestiçagens da Amazônia e o olhar europeu sobre as populações indígenas. No primeiro tópico, o autor ressalta o exotismo e a pureza da Amazônia, onde a natureza se encontra preservada da civilização e de suas poluições, como no caso de Algodual. Observa também que, desde o século XVI, a Amazônia vem se transformando, como no caso de Belém e seus palacetes. Uma cidade grande e desenvolvida, que serve de inspiração para muitos escritores, poetas, cineastas, que divulgam o primitivo e a perenidade da região. Mas que sofre influências coloniais que repercutem em toda a região da floresta amazônica.

Não vamos deduzir que a Amazônia já esteja colonizada. Os portugueses do século XVIII não tem os meios dos barões da borracha de “belle époque”, nem das multinacionais de hoje. Em compensação, é inegável que zonas cada vez mais externas sofrem uma série de influências, penetrações e choques que repercutem até o mais profundo da floresta. (GRUZINSKI, 2001, p. 34).

Em seguida, o autor relata a visão sobre os povos amazônidas que transparece nos trabalhos coletados na Documenta X, em Cassel, na Alemanha. Neste, o fotógrafo Lotar Baumgarten apresenta os índios ianomâmis. Na

Documenta, fotografias de objetos e cenários são justapostos em uma das seções dedicadas à exposição de diversos países na feira quadrienal da cidade de Cassel, um importante centro de exposições das ditas culturas periféricas, em contraposição ao significado do nazismo, por Cassel ter sido muito destruída durante a segunda guerra mundial. Neste contexto, foram se sedimentando padrões de interpretação dos povos diferentes como “exóticos”.

Gruzinski também revela a dificuldade de se acessar, na Amazônia, fontes de pesquisa anteriores ao século XVI. Seria o caso de pesquisar em outras áreas do conhecimento, a saber, a própria obra de Mário de Andrade.

Misturas e mestiçagens

No tópico sobre misturas e mestiçagens, importa considerar que Gruzinski fez subtópicos, como se segue: um idioma planetário; incertezas e ambiguidades da linguagem; o desafio das misturas; Berlim, 1992. Pensar o intermediário; o desgaste de uma categoria; “um homem distinto é um homem misturado”; identidade e cultura, o peso do etnocentrismo; a ordem e o tempo; o modelo da nuvem; e as pistas do passado.

A partir desse tópico, Gruzinski mostra diversas misturas culturais que ocorrem pelo mundo, na tentativa de se criar uma cultura globalizada ou universal, mas que o acúmulo de vocábulos dissimula mal a incapacidade de definir o processo de hibridismo, apenas evoca o ecletismo e as misturas com pobreza de representação.

A utilização de termos que nos remetem ao universo globalizado seria uma forma de aproximação de um idioma planetário para colocar no mundo os produtos revestidos de uma linguagem sedutora, e assim comenta o autor:

Efeitos de moda ou não, do Brasil a Paris, da Cidade do México a Londres, o fenômeno das misturas é obviamente incontestável. Mesmo reconhecendo que todas as culturas são híbridas e que as misturas datam das origens da história do homem, não podemos reduzir o fenômeno à formulação de uma nova ideologia nascida da globalização. (GRUZINSKI, 2001, p. 41-42).

No que tange a linguagem, pode-se perceber que são muitas as palavras que se aplicam à mestiçagem, entretanto exprimem indefinição e imprecisão do pensamento, o mesmo acontece com o termo “hibridismo”, chegando a ressoar sobre “mestiçagem biológica” e “mestiçagem cultural”.

Dessa forma o autor explica o desafio das misturas, explicando que mundo moderno não se dá de forma homogênea e coerente, e sim fragmentado, heterogêneo e imprevisível. Não obstante, é preciso que as ciências sociais, bem como antropologia, devem estar livres do pensamento e do fascínio dos povos selvagens, as ciências sociais e humanas devem ampliar o significado de mestiçagem.

Então, o autor traz a discussão historiográfica sobre mestiçagem, dizendo que seria necessário ciências “nômades” que circulasse do folclore à antropologia, da comunicação à história da arte, e que, entretanto, os cruzamentos entre as disciplinas ainda estão longe de acontecer. Gruzinski encontra ideias à mestiçagem na pesquisa realizada pelo antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán, quando diz:

[...] os elementos opostos das culturas em contato tendem a se excluir mutuamente, eles se enfrentam e se opõem uns aos outros; mas, ao mesmo tempo, tendem a se interpretar, a se conjugar e a se identificar. Foi esse enfrentamento que permitiu a emergência de uma cultura nova – a cultura mestiça ou mexicana -, nascida da interpenetração e da conjugação dos contrários... (GRUZINSKI, 2001, p. 45).

Mesmo assim o autor menciona a fragilidade e a confusão que o termo mestiçagem aliado ao sincretismo, pressupõem conotações de dúvida e rejeição. O termo mestiçagem, portanto pressupõe pensar no transitório, no entremeio, no intermediário, no heterogêneo, por isso, Gruzinski utiliza “Macunaíma”, como referência, porque o personagem de Andrade vive no mix cultural, que representa a cultura brasileira.

A utilização e a justaposição da história e a literatura, bem como a importância de se buscar novos caminhos de saberes para se compreender o universo da mestiçagem permite entender como é complexo essa temática. Não se trata de localizar mundos diferentes e ou opostos, mencionando:

Assim, é possível resumir a história da conquista da América a um enfrentamento destruidor entre os bons índios e os malvados europeus, com a convicção e a boa-fé a que outrora se recorria para contrapor os selvagens da América aos conquistadores civilizadores. Esse modo de ver as coisas imobiliza e empobrece a realidade, eliminando todo tipo de elementos que desempenham papéis determinantes: as trocas entre um mundo e outro, os cruzamentos, mas igualmente os indivíduos e grupos que fazem às vezes de intermediários, de passadores, e que transitam entre os grandes blocos que nós nos contentamos em localizar. (GRUZINSKI, 2001, p. 48).

Assim, o autor faz uma retomada na própria história da Alemanha, que após a segunda guerra mundial, em 1945, brotou uma “zona estranha”, segundo

expressão de Lars Von Trier, zona que brota da recomposição do ocidente triunfante, impondo o capitalismo em grande parte do mundo. Gruzinski faz uso da poesia para explicar e relacionar as ciências, na complexa temática da mestiçagem.

Desses confins incertos, as ciências duras nos fornecem imagens: as passagens entre as coes oferecem, assim, gradações de uma complexidade indescritível. Toda vez que duas cores parecem prestes a se juntar e se fundir, uma terceira irrompe entre elas. (GRUZINSKI, 2001, p. 50).

Preocupado com a utilização do termo cultura, Gruzinski critica os historiadores, antropólogos e sociólogos que criaram um vocábulo polivalente cada vez mais difícil de entender e que tornara desgastado uso do termo cultura, é tentando evitar esse desgaste nas mestiçagens que o autor menciona.

A categoria da cultura é o exemplo perfeito de como uma nação ocidental é aplicada a realidade que ela transforma ou faz desaparecer. Seu emprego rotineiro minimiza o que essas realidades comportam, de forma inevitável e irreversível, em matéria de “contaminações” estrangeiras, influências e empréstimos vindos de outros horizontes. (GRUZINSKI, 2001, p. 52).

Outra categoria discutida por Gruzinski é a identidade, que com sensibilidade atenta ao leitor sobre a visão de que utiliza o termo. Logo, aponta os cuidados na historiografia para as incertezas e o ponto de vista do colonizador, sendo assim:

Cada criatura é dotada de uma série de identidades, ou provida de referências mais ou menos estáveis, que ela ativa sucessiva ou simultaneamente, dependendo dos contextos “um homem distinto é um homem misturado”, dizia Montaigne. A identidade é uma história pessoal, ela mesma ligada a capacidades variáveis de interiorização ou de recusa das normas inculcadas. (GRUZINSKI, 2001, p. 53).

O autor aponta nesse sentido as dificuldades em identificar, e, portanto, clarear os sentidos dos termos identidade e cultura. Importa considerar os caminhos indicados para que o historiador evite cair nas ciladas da historiografia tradicional. Gruzinski toma cuidado na questão do etnocentrismo, portanto da valorização da cultura europeia e detrimento da cultura ocidental, e mais especificamente, a história nacional sob a história dos seus vizinhos, informando que seja qual for as razões do etnocentrismo, pouco estimulou a discussão das misturas.

Contudo o autor ressalta a importância da antropologia histórica, nascida da história e da etnografia que ensinou a abandonar o discurso eurocêntrico do colonizador e privilegiou a “visão dos vencidos”. Portanto, não é mais possível imaginar o enfrentamento intelectual entre as verdades da razão e os erros dos mundos primitivos.

A complexidade dos fenômenos das misturas e mestiçagens desmente a discussão de que o tempo pode ser linear, assim como em “Macunaíma”, a conferência dos mundos do ocidente cristão, do século XVI, e dos mundos ameríndios. Esse debate sai da representação da evolução única e projeta luz nas bifurcações, nos impasses que a historiografia deve considerar.

Desse modo, pensar nas misturas e mestiçagens é ter das interpretações que sempre nortearam a história, o que torna um exercício constante para o pesquisador romper a rigidez das concepções do tempo corrente, da ordem e da casualidade. Nesse momento, Gruzinski informa que o “historiador parece bastante desarmado”, e cita:

Prigogine, em *Les Lois du chaos*, cita Popper, que “fala de relógios e nuvens. A física clássica interessava-se antes de tudo pelos relógios; a física de hoje, mais pelas nuvens”. Ele explica que a precisão dos relógios continua a obcecar nosso pensamento, levando-nos a acreditar que se pode atingir a precisão dos modelos particulares, e praticamente únicos, estudados pela física clássica. Mas o que predomina na natureza e no nosso ambiente é a nuvem, forma desesperadamente complexa, imprecisa, mutável, flutuante, sempre em movimento. As mestiçagens se encaixam nessa ordem de realidade. (GRUZINSKI, 2001, p. 60).

A mudança no referencial no modelo da nuvem, portanto, deve-se deixar bem distante o positivismo e o determinismo, herdados do século XIX. Agora o modelo da nuvem comporta algo de irreconhecível com dose na incerteza e de aleatório, assim, autor faz o seguinte questionamento: “Será que a diversidade e a multiplicidade das mestiçagens poderiam se reduzir ao jogo das casualidades clássicas?” (GRUZINSKI, 2001, p. 61).

Baseado nesse questionamento o autor alerta que nossas ferramentas intelectuais, influenciadas pela ciência aristotélica e elaboradas no século XIX, não nos preparam a enfrentar a complexidade das mestiçagens, dizendo que não se trata de uma questão de objeto, mas também de instrumental intelectual, lançando a seguinte questão: “como pensar a mistura?”.

Para indicar o que o historiador pode fazer diante desses defeitos e obstáculos, Gruzinski faz uma divisão didática. As primeiras vagas mestiçagem planetária, a Europa do renascimento e a América da conquista, tentando dar acesso às pistas do passado” que remetem às mestiçagens, logo:

Empregamos a palavra “mestiçagem” para designar as misturas que ocorrem em solo americano no século XVI entre seres humanos, imaginários e formas de vida, vindos de quatro continentes – América, Europa, África e Ásia. Quanto ao termo hibridação, aplicaremos às misturas que se desenvolvem dentro de uma mesma civilização ou de um

conjunto histórico – a Europa cristã, a Mesoamérica – e entre tradições que, muitas vezes, coexistem há séculos. Mestiçagem e hibridação dizem respeito a processos objetivos, observáveis em fontes variadas, como à consciência que tem deles os atores do passado, podendo essa consciência se expressar tanto nas manipulações a que eles se dedicam, como nas construções que elaboram ou nos discursos e condenações que formulam. (GRUZINSKI, 2001, p. 62).

Diálogos com historiografia intercultural e decolonial

Na tentativa de ver a Amazônia, a partir de suas múltiplas culturas e, portanto, mestiça, Gruzinski intercruza o olhar, conectando-se numa perspectiva intercultural e decolonial. Trazendo a valorização de diferentes formas de conhecimento, permite conectar outras experiências e diálogos, que por muito tempo estavam invisíveis e intangíveis ao contato dos diversos grupos sociais. É na existência e re-existência que se dialoga com os diversos grupos sociais, aprende-se, compreende e entende o Outro, respeitando em seu cotidiano e suas experiências, dialogando com a interculturalidade epistemológica, rompe-se com a percepção eurocêntrica do conhecimento, que valoriza o colonizador. Santos (2010), na ecologia dos saberes, reafirma a diversidade epistemológica do mundo, na pluralidade de formas, além do conhecimento científico, valorizando a interação e interdependência entre os saberes.

Desse modo, valorizar os grupos sociais, excluídos historicamente dos processos, procurando fazer uma discussão inter-relacional das diferentes culturas, e, portanto, das diversidades e identidades desses grupos, os povos originários da Amazônia. Busca-se entender o Outro em sua alteridade. Segundo DUSSEL (2000), a diversidade é constituída pela sua alteridade, uma vez que o Outro se revela como outro, na sua acuidade de sua exterioridade, e não numa visão unilateral, de valorização de uma só cultura, a cultura clássica ocidental, reificada no eurocentrismo e imposta pelo colonialismo e a colonialidade.

Para esse diálogo retomamos a ideia de que a relação entre os diferentes sujeitos constitui um novo contexto intercultural (FLEURI, 2018) que, na epistemologia da complexidade, fundamentada na dialógica de Edgar Morin (1985), aparece como “unidual” numa perspectiva humana completamente biológica e completamente cultural.

Desse modo, pode-se dizer, que é por meio do diálogo e da cooperação que os sujeitos se constituem, manifestando suas singularidades particulares e identidades coletivas. Segundo Freire (1980), a questão epistemológica se

apresenta em uma dimensão política e propõe a relação entre os saberes, com a valorização do saber da experiência feita, e dos saberes culturais de segmentos populares historicamente excluídos na sociedade. Nesse sentido a mestiçagem tem papel fundamental na interação dos diferentes povos e grupos originários ou mestiços.

Assim como Freire, nos esforçamos por problematizar todas as formas de manifestação de dominação e controle social, buscando reconhecer as diversas formas de ver o mundo desenvolvidas pelos diferentes povos, pelas variadas comunidades e múltiplos movimentos populares. E, na perspectiva intercultural crítica, buscamos dialogar com os diferentes sujeitos socioculturais, considerando sua complexidade e suas singularidades protagonísticas. O que implica em cultivar processos sistemáticos de diálogos interculturais entre os sujeitos socioculturais, entrelaçando crítica e criativamente suas identidades e diferenças.

Tal como já mencionamos anteriormente (Fleuri, 2020), o pensamento moderno, ao privilegiar a lógica formal com padrão de organização das argumentações que constituem os processos de produção de conhecimento científico, sustenta e justifica as relações de dominação e a colonialidade do saber e do poder. Com efeito, seguindo a lógica formal, a afirmação da identidade (o eu) se constitui pela a projeção do oposto (“não-eu”), refutando-se o oposto (“negação do não-eu”). Assim a autenticação da própria identidade (do eu-mesmo) se faz pela negação do outro. Da mesma forma, uma afirmação se convalida como verdadeira mediante a refutação das afirmações contrárias.

Assumindo-se esta lógica de raciocínio, os processos interculturais de “miscigenação” são entendidos como assimilação dos outros (não-eu) ao “eu”, justificando sua sujeição, ou, pelo contrário, como processos de mera negação da alteridade, justificando o extermínio de tudo o que o “eu” concebe como “não-eu”, portanto, inautêntico, não verdadeiro, inconsistente, indigno, inexistente. “Algo não pode ser e não ser ao mesmo tempo e sob o mesmo ponto de vista”, determina a lógica formal.

Nesse sentido, pensa-se na mestiçagem enquanto reinvenção dos povos e suas culturas, alimentando as diferentes lógicas de conexão que permite assim, constituir contextos coesos, fortes, vivos e mais criativos. Em diálogo com *“Paulo Freire e as Cosmovisões dos Povos Originários”*, aponta-se a necessidade de fazer e

refazer as conexões de complementariedade, reciprocidade e integralidade, dos povos ancestrais, como princípios do "bem viver", entre os seres que vivem e geram vida em plenitude, caracterizando no campo da educação a cooperação e reciprocidade entre educadores e educandos.

Percebe-se que na conexão e reconexão entre os autores, utilizando diálogos, experiências dos sujeitos, cotidiano, múltiplos saberes das pessoas, que se entrelaçam no processo de mestiçagem, possibilitando reler, reescrever e comungar da história e sabedoria dos diferentes grupos sociais, das identidades e da vida. Questão que perpassa pela valorização dos saberes plurais, que (SANTOS, 2002) em referência a sociologia das emergências, critica o paradigma dominante, fundamentado em outros saberes e racionalidades em relação às formas de conceber a história, o tempo e a cultura.

Assim como Gruzinski, para essa forma de racionalidade, SANTOS (2002) chama de razão indolente, criticando esta razão, propondo uma nova perspectiva em relação às experiências de transformação social, sob a concepção de uma racionalidade cosmopolita, que integra, articula e busca traduzir as diferentes formas de saberes e versões de realidades e experiências sociais do mundo. São experiências que na sua concepção são amplas e variadas no mundo todo, que ultrapassam “o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS p. 238).

Considerações

A publicação do livro “O pensamento mestiço” de Serge Gruzinski, 2001, aponta novos direcionamentos para a historiografia brasileira. Nesse livro o autor rompeu com a visão eurocêntrica da história, o positivismo e o determinismo corrente do tempo, o eurocentrismo, o colonialismo, a colonialidade, possibilitando a discussão das misturas e mestiçagem em outras áreas do conhecimento, como a interculturalidade e a decolonialidade.

Inspirando-se na poesia de Mário de Andrade no epílogo, “*Sou um tupi tangendo um alaúde*”, Gruzinski uniu a história e a literatura para explicar o fenômeno da mestiçagem, enquanto um processo de resistência e reexistência e transmissão de saberes, dos povos da América Latina, historicamente excluídos, mediante o contato entre as diversas misturas, em especial na vila de Algodal, na Amazônia.

Esse trabalho é muito importante porque aponta novos rumos da escrita, ao mesmo tempo em que rompe com a historiografia tradicional e a antropologia estruturalista. E para pesquisadores da Amazônia entende possibilidades para pesquisar, escrever e reescrever sobre a esta região, produzindo conhecimento de forma universal.

Desse modo, partindo do local para o universal, não é somente inverter a lógica da história, mas sim entendermos que existem outras formas de compreender o processo de transmissão de saberes, portanto sobre o transitório, o heterogêneo, o intermediário. A partir daí entendermos à mestiçagem. Cabe dizer ainda que nos tempos em que vivemos, infelizmente verificamos a acentuação da repulsa ao outro, que o fundamentalismo e a xenofobia estão mais intensos. Os historiadores e educadores tem uma missão mais complexa, quando se pensa em mestiçagem, portanto necessitamos entender e respeitar as diferentes concepções de mundo, por meio da escuta epistêmica, no sentido de evitar o epistemicídio cultural, intelectual e, portanto, social, dos povos originários, fazendo conexões de complementariedade, reciprocidade e integralidade, dos povos ancestrais, princípios do "bem viver".

Referências

- ANDRADE, Mario. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. Belo horizonte Villa Rica. 1993.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petropolis-RJ: Vozes, 2000.
- FARES, Josebel Akel. **Teorias da mestiçagem e poéticas Amazônicas**. III ENECULT. 2007.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Aprendiz da Educação Popular. In: GRUPO TEMÁTICO DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE DA ABRASCO (Org). **Antologia da Educação Popular em Saúde no Brasil**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020, p. 115-140.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. – João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.
- GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia da Letras, 2001. Primeira parte: Cap. 1 Amazônia (23-35) e 2. Misturas e mestiçagens (39-62).
- LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Alteridade e Diálogo em Paulo Freire** – Entrevista a Reinaldo Matias Fleuri. Revista Periferia, v. 12, n. 1, p. 248-270, jan./abr. 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro 2002: 237-280.

**O ESQUECIMENTO DO SER DA AMÉRICA LATINA:
REVISITANDO A HISTÓRIA CULTURAL E O PENSAMENTO DECOLONIAL**

*Mateus de Freitas Barreiro*¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das leituras e atividades realizadas no GEPEES (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade), tendo como objetivo dar continuidade nas pesquisas e reflexões em andamento. No recorte do presente texto, procuro aprofundar as contribuições da filosofia latino-americana e da história cultural, apresentando como diferencial, o reconhecimento dos *ethos* latino-americanos e, com isso, reforça-se uma consciência histórica focada na formação cultural e política de nosso continente. As diversas crises do mundo moderno e da América Latina, tornam-se um desafio para encaminhar soluções para a ausência de pensamento crítico em diferentes contextos sócio-políticos.

Na América Latina, mostra-se necessário entender as diversas culturas latinas que compõem um conjunto de símbolos e significados, levando em consideração as diferentes perspectivas de olhares, numa dada época e numa dada sociedade. De modo geral, a história cultural em suas diferentes vertentes, ao analisar o processo histórico das diversas formações culturais na América Latina, poderá manter diálogos interdisciplinares com filosofia latino-americana, envolvendo outros campos do saber como as hermenêuticas gerais e regionais.

Levando em consideração os objetivos do presente trabalho faz-se necessário uma breve introdução sobre os pressupostos básicos da história cultural, com o intuito de iniciar diálogos com a filosofia latino-americana. A partir deste debate introdutório sobre a eticidade latino-americana, será possível pensar como o saber, poderá se desvincular dos pensamentos colonizadores, mas sem deixar de se reconhecer as características da modernidade que tensionam com as culturas latino-americanas, implicando novos desafios políticos e epistemológicos.

A história cultural em suas diversas matizes procurou entender os sentidos que emergem no interior de uma cultura popular, desvinculando-se das grandes narrativas históricas, responsáveis pelos costumes preponderantes de uma época. Visando traçar um amplo e profundo panorama sobre a história

¹ Doutorando em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências, na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília, Brasil - Linha de pesquisa em História e Filosofia da Educação. Orientado pelo Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho. E-mail: mateusfbb@gmail.com

cultural, Peter Burke (2005) na obra *O que é História Cultural?* realiza uma detalhada pesquisa bibliográfica sobre a trajetória da história cultural, remontando às contribuições de diversos autores e aos desafios que a história cultural teria que enfrentar. Estas reflexões, poderiam dialogar com o pensamento decolonial e vice-versa, pois os pensamentos originários da América Latina são experiências únicas, capazes de mobilizar novas relações com a natureza e as pessoas, podendo transformar conhecimentos oriundos da modernidade, assim como os próprios pensamentos decoloniais.

O conceito de cultura popular, primordial para história cultural, se fez presente em obras que abriram caminhos para estudar as manifestações de diversos povos e suas culturas em momentos diferenciados no tempo e no espaço. Dentre tais estudos merecem destaque, entre outros autores, as obras de Eric Hobsbawm (1959) *História Social do jazz*, de Edward Thompson *A formação da classe operária inglesa* (1987) e *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (2017), de Carlo Ginzburg. Peter Burke (2005) destaca ainda o surgimento, em fins da década de 1980, do movimento que ficou conhecido como Nova História Cultural (NHC), marcado por continuidades e rupturas com o movimento inicial da História Cultural, enfatizando a história dos imaginários, mentalidades, emoções e política. Neste contexto, as obras anteriores de grandes expoentes de diferenciados ramos do conhecimento humanístico contribuíram para fundamentar os caminhos da NHC, podendo-se mencionar dentre eles Levi Strauss (1976), Norbert Elias (1994), Michel Foucault (1972) e Pierre Bourdieu (1983).

De acordo com Peter Burke (2005), a história cultural não é monopólio dos historiadores, mas é uma disciplina de caráter multidisciplinar, por isso é complexo definir precisamente o que é história cultural. Embora a história cultural seja uma disciplina que possui um campo autônomo, ela serve de fundamento para outros campos de pesquisas, como os estudos em história da educação, que também tem seu objeto próprio, mas que se interliga a outras disciplinas históricas ou com elas caminham juntas. A intersecção entre história cultural e história da educação, faz aproximar dois segmentos de saberes que fornecem entrecruzamentos para se pensar a eticidade na América Latina. Os historiadores da cultura têm como um dos desafios, tentar contornar as intermináveis discussões

sobre os objetos culturais que constituiriam a matéria-prima da história cultural, mas ao mesmo tempo, encarar a dimensão ou perspectiva cultural como algo que está presente na economia, na política e na sociedade como um todo (FALCON, 2006). Neste sentido, à história cultural interessa o estudo da “teia simbólica”, tecida pela tensão dialética entre a modernidade e as culturas latinas, acrescentando ainda, os olhares da história cultural sobre as narrativas cotidianas das culturas locais.

Algumas das dificuldades se interpõem em relação às pesquisas sobre certas culturas originárias da América Latina, principalmente as que se referem às poucas provas documentais para seu entendimento e compreensão, necessitando de debates interdisciplinares, para um maior alcance hermenêutico sobre as culturas orais, como o que foi realizado nos estudos de Carlo Ginzburg (2017). Em sua obra *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, o historiador italiano, Carlo Ginzburg (2017) elucidou aspectos dos imaginários da cultura oral do campesinato italiano do século XVI da região do Friuli, atendo-se especificamente a um personagem específico, o moleiro, Menocchio. Nesta análise Ginzburg desvenda a dinâmica das relações entre as culturas locais, ligadas a tradições populares provindas de culturas orais antigas e a cultura dominante das narrativas dos inquisidores que interrogaram Menocchio. Este movimento de perceber a história, opondo-se às visões e conceitos do pensamento de uma cultura hegemônica e das metanarrativas, são cruciais para entender a dialética dos conflitos entre as chamadas culturas dominantes e dominadas.

Com a aceleração da globalização, as características dos processos de identidade na América Latina revestem-se de uma relação ambivalente com o pensamento da modernidade, merecendo maior profundidade para entender a multiplicidade cultural, singular à América Latina. Para Jurandir Malerba (2009), as perspectivas teóricas de problemas ligados aos campos da história social e da nova história cultural, poderiam aprofundar temas condizentes com os problemas estruturais da América Latina, como por exemplo, a autenticidade dos pensamentos formulados na América Latina, para explicar sua história e situação presente. As críticas de Jurandir Malerba (2009), tem como alvo, as fragmentações dos objetos de estudo do pós-estruturalismo e seus sucessores, que segundo o

autor, sedimenta a cultura em vários nichos, dificultando uma visão abrangente sobre os problemas estruturais da América Latina. Polêmicas à parte, não se pode acusar a história cultural de centralizar as interpretações sobre uma cultura, mas pelo contrário, a diversidade de objetos de estudos que a história cultural se propõe a estudar, poderá auxiliar na compreensão das diversas formações culturais da América Latina, contribuindo para dar novas ferramentas para o pesquisador. Aos poucos, os estudos da história cultural, abriram perspectivas fora do continente europeu, ao se desprender de antigos conceitos teóricos generalizantes, movendo-se em direção aos valores de grupos particulares, em locais e períodos específicos, onde há a preocupação em incluir pessoas comuns e suas experiências concretas no cotidiano local.

Falar sobre um pensamento originário da América Latina requer a busca de uma memória que foi perdida; um ponto de partida de pensamento muito distante do logocentrismo ocidental e das clássicas noções de temporalidade, mas paradoxalmente alguns saberes e conceitos desenvolvidos na Europa, poderá auxiliar a olhar a eticidade do outro, a partir de uma alteridade sensível, uma alteridade que não é formal, mas da ordem ontológica, nas raízes da profundidade humana. A historiografia tradicional pode ter ignorado um olhar sobre as culturas populares, formando uma visão unilateral ao enfatizar as grandes narrativas, que muitas vezes apresentam pensamentos colonialistas.

Os primeiros colonizadores europeus da América Latina sustentavam a falsa ideia de descobrimento de uma nova terra, ignorando a realidade de uma terra que estava habitada por seu povo originário. A expressão “descoberta” da América Latina carrega um sentido de apropriação sobre algo que é novo, um domínio sobre bens naturais, sociais, culturais e simbólicos; estes modos de apropriações visam legitimar a posse sobre um povo e a sua terra.

A modernidade é algo intimamente relacionado a colonialidade, assim a expansão do domínio europeu sobre o “Novo Mundo”, ocorreu em um amplo período histórico, marcado pela transição do pensamento medievalista, para o pensamento moderno, culminando num processo de ruptura com as tradições religiosas de mundo, constituindo um conjunto de experiências de cada indivíduo consigo mesmo e com os outros. Contudo, o compromisso dos colonizadores em

“catequizar” a América Latina, ainda permaneceu na modernidade, causando uma espécie de “memoricídio” do *ethos* originário dos ameríndios.

A história cultural é um ramo do conhecimento importante para o entendimento do jogo de verdades e forças que compõem os conflitos entre povos colonizadores e os povos originários da América, pois ela constitui-se em um vasto campo de conhecimento que permite um olhar diferenciado sobre este choque cultural ocorrido a partir do século XVI, com desdobramentos para o entendimento das culturas populares latinas, que perduram até os dias de atuais, adentrando o universo da sociedade como um todo, incluindo as culturas escolares.

Deste jogo de forças fazem parte instituições que são pilares de sustentação da sociedade no âmbito de cada uma das nações latinas, como a Igreja, o Estado e mais recentemente, o movimento avassalador do fenômeno da globalização. Ainda que de maneira tardia, nas últimas décadas, foram realizados estudos para compreender as mentalidades das culturas originárias da América Latina, que vem sofrendo uma espécie de “memoricídio”, que consiste num processo que não se resume em colonizar a América Latina, expropriar riquezas de sua terra e cometer genocídios, mas também em uma imposição para o esquecimento das tradições dos habitantes originários da América Latina por meio da sobreposição do *ethos* dos colonizadores.

O fato dos colonizadores, tentarem transformar os *ethos* originários da América Latina, numa moral deontológica, tem como propósito a imposição de um *habitus* “civilizatório”, legitimando os binômios civilizados-selvagens e dominadores-dominados. Desse modo, a transformação do *ethos* dominante numa moral universal, tende a definir uma visão sobre como se deve ser e perceber a realidade. Nos modelos deontológicos, a ética é compreendida como uma racionalidade que se exprime por um conjunto de princípios universais. Na sala de aula, é comum as práticas pedagógicas que prescrevam o que é certo ou errado, bom ou ruim, sem promover uma discussão que levem o aluno a constituir uma subjetividade única.

Nos períodos “pós-coloniais” o *ethos* moderno difundiu-se pelo mundo, devendo ser pensado na perspectiva da modernidade. Conforme a maior parte dos analistas contemporâneos, a modernidade pode ser entendida como as mudanças nas concepções sobre o homem e a realidade, que ocorreram progressivamente a

partir do século XVI, e que tem frutos em paradigmas fundamentados na noção de ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, incluindo uma crença no progresso linear da evolução da humana. Acreditou-se que o homem, fruto de lutas históricas e sociais, seria livre e emancipado com o desenvolvimento da modernidade. No entanto, não se eliminou a dominação do homem pelo o homem, perdurando ainda os reflexos da colonização e da escravidão.

A descrença nas promessas libertadoras da modernidade, que não se concretizaram, estimularam o surgimento de estudos que buscassem resgatar os processos de autenticidade do pensamento latino-americano. Trata-se de um campo de pesquisa ainda recente, que começou a ser estudado nas últimas décadas, por pensadores como Enrique Dussel (2000), Rodolfo Kusch (1976), Ricardo Astrain (2010), Aníbal Quijano (2000) entre outros.

Desse modo, refletir sobre os processos de reconhecimento de um pensamento originário da América Latina, é muito produtivo debruçar-se nos estudos do grupo de intelectuais que contribuíram para reconhecer a autenticidade das culturas locais, tais como, sobre a contribuição dos estudiosos como Kusch (1976) e Ricardo Salas Astrain (2010). Rodolfo Kusch, filósofo e antropólogo argentino, tem trabalhado com a noção de *geocultura* e formulou críticas sobre o “logocentrismo” de influência europeia que dominou a interpretação sobre os saberes do homem latino-americano. Nesse processo o autor recorreu à antropologia para observar as culturas indígenas do Altiplano e dos camponeses, partindo de um olhar para entender um saber local, que a filosofia logocêntrica não conseguia assimilar fora de sua própria lógica. Já o chileno Astrain (2010) partiu para a investigação dos fundamentos da ética intercultural, que se fundamenta no reconhecimento do outro, a partir de um *ethos* local que está em interação com diferentes tradições, se distanciando de uma moral deontológica e de práticas que visam colonizar as culturas locais.

É necessário frisar que a proposta de reconhecer um *ethos* ou pensamento latino-americano, passa por um movimento de retomar, desconstruir e recompor, os próprios conceitos que analisam as diferentes formações culturais. A autenticidade latino-americana, não implica em uma ruptura total com os valores da modernidade ou pós-modernidade, mas são processos complexos que

vão se construindo ao longo da história, que precisam ser reconhecidos como tais, com sua autenticidade.

Kusch (1953) em seu primeiro livro *La seducción de la barbárie*, investigou a relação entre duas racionalidades presentes na América; o ocidente, centrado no *ser*, no *ente*, no objeto, e por outro lado, havia o pensamento indígena, focado no *estar* e no *hábitat*, que sempre foi desconhecido pela cultura erudita e por muitos acadêmicos (KUSCH, 1953). Em diversas obras de Kusch, o autor mantém um debate crítico com a filosofia de Heidegger, elucidando que o *ser* ocidental, entendido enquanto *Dasein*, centra-se na apreensão do mundo e da natureza, enquanto o *estar* é o significante que melhor representa a relação de extensão do indígena com a natureza.

Para se ter uma dimensão, como a filosofia europeia acerca do *ser* é hegemônica; para tanto, basta pensar sobre os primórdios da tradição milenar do *ser*, iniciando-se com os pré-socráticos, tendo como os principais expoentes Heráclito e Parmênides. A problemática do *ser* aparece também nos fundamentos aristotélicos das obras nomeadas *Metafísica*, possibilitando a Heidegger reinterpretar o aristotelismo, no sentido de desvelar as estruturas ônticas do *ser*, que estavam encobertas por uma metafísica aristotélica. Este *ser* muito difundido pela ontologia, não teria esquecido do *ser* que foi colonizado?

A busca por uma ontologia e epistemologia autêntica para a América Latina, tem sido um dos maiores desafios de Kusch (1976), mesmo que para isso seja preciso uma releitura de alguns saberes filosóficos, para poder apresentar sua própria analítica existencial, tendo vista uma busca em tentar compreender o pensamento originário na América Latina. A experiência do saber indígena, é heterogênea e difícil de ser traduzida pela epistemologia moderna, tende a buscar pelo equilíbrio e o distanciamento de dicotomias como *bem* e *mal*. Deste modo, o *ethos* indígena se afasta da ideia de combater um suposto *mal*, com o suposto *bem*, mas a antropotécnica principal, seria o equilíbrio entre as forças.

No livro *Geocultura del hombre americano*, Kusch (1976) argumenta que o pensamento ocidental, concebe o homem da América Latina como um ser incompleto, incapaz de se adaptar às diretrizes da educação ocidental, baseada na técnica e no positivismo. A cultura ocidental eurocêntrica na América concentrou-se em espaços urbanos e não conseguiu compreender a cultura do homem nativo.

O homem nativo resiste ao pensamento ocidental, porque ele não compreende a sua cultura, fora de uma perspectiva orgânica. A cultura indígena, estudada por meio do trabalho de campo e pela perspectiva antropológica, é uma cultura completa em si, com horizonte simbólico próprio (KUSCH, 1976). Diante do esforço de Kusch, em reconhecer a cultura originária da América, seria possível pensar num *ethos* originário da América?

Pensar em um *ethos* latino-americano implica uma reflexão filosófica para o nosso tempo, orientado pela ética imanente do outro, um pensamento sempre novo, voltado para a anterioridade do outro, uma alteridade da ordem corpórea, mais sensitiva e menos representativa. O sujeito moderno é o ser para a razão, com isso, afasta-se toda a possibilidade de fala sobre o corpo, um corpo que apenas quer continuar sendo. Contudo, a ideia de entender um *ethos* da América, a partir da noção de corpo, ainda se mostra um gesto interpretativo que carece de maiores investigações, devido à pluralidade da América Latina que é indígena, negra, branca, desigual, regional, ideológica, enfim um Continente com problemas e tradições híbridas.

Na obra *Ética intercultural: (re) leituras do pensamento latino-americano*, o filósofo chileno, Ricardo Salas Astrain (2010), sustenta que a ética intercultural “é uma proposta filosófica que esboça teoricamente um modo de compreender os registros discursivos que condensam as formas de reflexividade em torno das normas e da cultura” (ASTRAIN, 2010, p. 17). Neste sentido, a partir da análise da noção de ética intercultural, é proposto pensar na construção de um espaço aberto para alteridade. Os processos de reconhecimento, que inauguram a possibilidade de transcender, através do reconhecimento intercultural, propõem-se a romper com as relações assimétricas que ocorrem desde a colonização até as últimas décadas, sob as mais variadas formas de violências simbólicas.

A conquista de um bem ético comum, está associada à conquista de uma vida em convivência, por meio do diálogo entre os povos, o respeito pela diversidade e a incessante busca pelo reconhecimento do outro. Mas a busca de uma ética comum, que reconheça as diferenças culturais, é um desafio teórico-prático complexo, requerendo constantes mudanças de paradigmas sobre o outro, mudanças de saberes e sensibilidades.

Segundo Astrain (2010), a filosofia ocidental, demorou muitos séculos para responder os diversos elementos da experiência moral. Ao contrário de outras culturas, como as asiáticas, as africanas ou as dos indo-americanos, que são menos objetivistas do que a cultura ocidental, a moral não parte apenas da razão, mas do contato com outras formas de sabedorias e espiritualidade. Este contato com outras culturas deve-se levar em consideração os valores e saberes, abrindo caminhos para encontros sem exclusão de alguma natureza. Gadamer (1999), por exemplo, defende que o diálogo não precisa ser entre os iguais, mas se inscreve no registro de uma experiência que tem a função de abrir-se ao outro para transformá-lo e se transformar, sem que seja necessário ser igual a esse outro ou chegar a um consenso, visto que a relação com o outro é imprevisível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou discutir a relação entre modernidade e colonialidade, tendo como intenção o enfrentamento de discursos totalitários, rompendo com o dualismo moderno entre dominado e dominante, poderoso e impotente, cultura e natureza e assim por diante. A realidade não é estática, portanto, a compreensão da dialética das diferenças, é um espaço fértil para refletir os diferentes modos de colonização. A partir da discussão sobre a intersecção entre história cultural e filosofia latino-americana, foi trabalhado as dificuldades que o pensamento ocidental tem para reconhecer os *ethos* originários do pensamento latino-americano. Também se buscou levantar questões quanto aos espaços políticos e a reflexividade de suas práticas para um caminho libertador, podendo reconstruir a identidade e a evolução da cultura latino-americana, com vistas a uma relação produtiva em relação ao outro, no sentido de incorporar novas experiências de uma América profunda. Neste sentido, o reconhecimento dos pensamentos e experiências originárias da América Latina, produzem como potência a recondução das epistemologias modernas, mas também instiga novas reflexões sobre os pensamentos decoloniais.

Referências

- ASTRAIN, R. **Ética intercultural e pensamento latino-americano**. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia Ltda, 2010.
- BURKE, P. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DUSSEL, E. **Europa, modernidad y eurocentrismo**. Org. LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000.

GADAMER, H. **Verdade e Método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Editora Companhia das Letras, 2017. (Publicada originalmente em 1976)

HOBBSAWM, E. **História Social do jazz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Publicada originalmente em 1959)

KUSCH, R. **Geocultura del Hombre Americano**. Buenos Aires: Raigal, 1976.

KUSCH, R. **La seducción de la barbarie: análisis herético de un continente mestizo**. Buenos Aires: Raigal, 1953.

MALERBA, J. **A história na América Latina: ensaio de crítica historiográfica**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Trabalho original publicado em 1963).

OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE E O PENSAMENTO INSURGENTE INDÍGENA BRASILEIRO: DIALOGICIDADE EM EXERCÍCIO

*Dannyel Teles de Castro*¹

INTRODUÇÃO

O pensamento crítico esboçado por Paulo Freire tem sido estudado como veículo responsável por promover a ampliação de entendimento de diversas questões tangentes ao pensamento educacional. A relevância das propostas do educador popular brasileiro se traduz nas referências que exerce sobre os movimentos sociais e populares, bem como nas discussões epistêmicas em diferentes áreas do saber. Contudo, a compreensão de sua obra e militância decolonial ainda ressona de estudos que estabeleçam pontes teóricas entre a pedagogia crítica e o contexto dos movimentos indígenas brasileiros.

Segundo Chabalgoity (2015, p.), uma das mais importantes contribuições de Paulo Freire ao ideário latinoamericano consiste no que denomina de *ontologia do oprimido*: “enquanto a filosofia moderna tradicionalmente concebe a ontologia como *estudo do ser*, Freire busca uma ontologia humana, a partir da perspectiva do oprimido – justamente aquele que foi impedido de *ser*”. Nesse interim, a luta por

¹ Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos Decoloniais, Interculturalidade Crítica, Filosofia Indígena e Saberes dos Povos Originários. Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. CV: <http://lattes.cnpq.br/2403700849744420>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4061-3664>. E-mail: dannyeltelesdecastro@gmail.com.

libertação das populações brasileiras e latinoamericanas deve integrar a transformação das estruturas de opressão e assunção de sua própria história.

Para Freire (1987), a educação é responsável pela manutenção da colonização das mentes herdada da invasão cultural europeia, ao passo em que invisibiliza o saber cultural do outro. Em sua concepção, a educação não se restringe apenas à dimensão formal e institucional, mas estende-se aos contextos sociais, políticos, epistêmicos e existenciais. É neste panorama que Freire inquietasse com os problemas objetivos e subjetivos da opressão, estrutural-institucionalizada na sociedade brasileira e internalizada nos sujeitos oprimidos (Walsh, 2009). Propõe, então, que uma práxis libertadora abrange a tarefa de “descolonizar as mentes”, através do reconhecimento e legitimação dos saberes das culturas nativas (Freire, 1978).

Desse modo, os fundamentos filosóficos da pedagogia crítica de Freire convergem para a necessidade de reconhecer a condição de *ser* dos povos originários, a qual lhes foi negada pela modernidade ocidental. Para tanto, é preciso empreender um exercício epistemológico intercultural e decolonial, através do qual se evidencie o saber e a história desses povos a partir deles mesmos.

Cabe-nos indagar: de que modo se estruturam as epistemologias e saberes ontológicos dos povos originários? Como o pensamento desses povos podem auxiliar na transformação da realidade e das estruturas de opressão vivenciadas pela civilização ocidental? É possível relacionar as filosofias indígenas com o pensamento filosófico freireano?

Neste artigo, procuramos traçar os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítica de Paulo Freire, bem como seus princípios ético-políticos que demonstram a preocupação com a situação dos povos indígenas brasileiros, embora o autor não tenha se dedicado a trabalhar com a questão de forma específica. Em seguida, propomos a leitura do pensamento indígena brasileiro através de escritos dos filósofos Aílton Krenak e Daniel Munduruku, a fim de expor alguns fundamentos epistemológicos do pensamento indígena e suas possíveis relações com o pensamento educacional de Freire. Nosso objetivo é verificar as contribuições de ambas as correntes filosóficas para os contextos educacional e epistêmico brasileiros em uma perspectiva decolonial.

Fundamentos do pensamento de Paulo Freire e a educação intercultural

Segundo Oliveira (2015), a questão da interculturalidade aparece na gênese do pensamento educacional de Paulo Freire desde as suas primeiras produções, não apenas no momento em que fica explícito, em suas obras dos anos 90 e póstumas, nos anos 2000. A tese sustentada pela autora é de que a partir de algumas categorias fundantes do pensamento freireano, como *oprimido*, *cultura*, *invasão cultural*, *síntese cultural*, *diálogo*, *autonomia*, bem como também o conceito de *unidade na diversidade*, Freire elaborou uma base epistêmica consistente para se pensar a educação intercultural em um contexto de estrutura desigual de poder como o brasileiro.

Sobre a noção de *oprimido*, Semeraro (2009) e Chabalgoity (2015) consideram relevante estabelecer contraposições entre suas implicações ontológicas no pensamento freireano e o termo *subalterno*, presente nas análises de Gramsci. Os subalternos são concebidos a partir da história capitalista interna da Europa, aos quais os direitos ao capital são negados, enquanto os oprimidos são destituídos do direito de dizer e criar sua própria história. O oprimido “foi não somente subjugado, mas posto em condição de inferioridade, assim *naturalizado*, no contexto fundamental da colonização. Foi impedido de realizar-se ontologicamente, de humanizar-se. É um ser-para-outro” (Chabalgoity, 2015, p.167). A opressão, nos termos de Freire (1987), é um ato proibitivo da possibilidade de *ser mais* dos seres humanos.

Nesse sentido, a categoria do oprimido relaciona-se diretamente com o processo de dominação colonial europeia vivenciada pelos dominados, ou “condenados da terra”, “esfarrapados do mundo”, como Freire diz em seus escritos. Em um contexto brasileiro, e latinoamericano de modo mais amplo, a situação de pobreza e a exclusão social estão interligadas à hegemonia da visão eurocêntrica de mundo, presente tanto nas relações político-econômicas entre centros-periferias como também na educação.

De outro modo, as ideias de Freire, em consonância com o pensamento do filósofo martiniquense Frantz Fanon, imprimem uma forte conotação decolonial, uma vez que o sentido ontológico do termo oprimido está relacionado com a colonização e seu papel enquanto negadora do direito de ser dos oprimidos.

Freire postula ainda a capacidade de vir a ser do ser humano através de sua vocação para *ser mais*, enquanto ser inconcluso e em constante processo de formação. Conforme Oliveira (2015, p.73):

A partir do reconhecimento da desumanização como negação da viabilidade ontológica de homens e mulheres e como uma realidade histórica é que se visualiza a possibilidade da humanização. Vocação humana negada na injustiça, na exploração, na opressão e afirmada no anseio de liberdade, de justiça e na “recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 1983, p.30).

Na perspectiva de Freire, apesar de a desumanização que destitui o ser humano de sua capacidade de ser mais localizar-se na história, ela não é uma vocação ontológica; “é, portanto, a própria condição de desumanizado que sugere a luta por sua libertação” (Chabalgoity, 2015, p.169). Trata-se de um processo de insurgência, pois para se humanizar, para ser mais, o ser humano precisa irromper contra tudo aquilo que o impede de ser, em um processo de luta contra a constante desumanização que sofre por parte dos dominadores no contexto de opressão.

A noção de *cultura* aparece no pensamento de Freire como uma das categorias centrais através das quais o autor analisa as estruturas da relação opressor-oprimido. No livro “Conscientização: teoria e prática da libertação” (1980), Freire define cultura como “todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador [de homens e mulheres], de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros [seres humanos]” (Freire, 1980, p.38).

Através desta noção, o autor inquieta-se com a característica destrutiva da herança colonial da sociedade brasileira. Para Freire, nos termos da cultura, as dominações epistêmicas e subjetivas da colonização provocaram a criação de identidades negativas e desumanas para os colonizados (Azevedo et.al., 2019). Sobre este aspecto, o autor ressalta que:

Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural se pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado (Freire *apud* Azevedo et.al, 2019, p.36).

Conforme Freire, o projeto de destruição da identidade cultural dos dominados também tem a pretensão de conquista do seu ser cultural, isto é, além de suprimir sua própria cultura, considerada inferior, pretende também convertê-

lo aos padrões culturais do dominador nesse processo violento e opressor. Nisto reside o que Freire chamou de *invasão cultural*. Nos seus próprios termos, consiste na “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 1987, p.178).

A invasão cultural serve à manutenção da opressão operando uma implantação de ideias nas mentes dos dominados nas quais se quer que acreditem em sua inferioridade em relação ao status cultural dos dominadores, sendo esta ação justificável pelos supostos atrasos e debilidades das culturas invadidas.

Sobre a invasão cultural em Freire, Oliveira (2015, p.76) ressalta:

Para Freire, no Brasil, desde os senhores de engenho e das fazendas, no período colonial, que as raízes culturais construídas foram de negação do povo, pela inexistência de “participação popular na coisa pública. Não havia povo”. O que existia era a “criação de uma consciência hospedeira da opressão e não de uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos” (1980a, p.71), predominando um etnocentrismo europeu pautado na superioridade ocidental e branca. [...] A opressão social, então, vincula-se à opressão cultural. Há no processo opressor, segundo Freire, a *manipulação das massas oprimidas*, para que não pensem sobre sua situação de oprimidos, e em consequência não se rebelam.

Através do pensamento freireano compreendemos a constituição do cenário antidialógico da opressão, pautado pela necessidade da conquista, invasão cultural e manipulação das massas (Oliveira, 2015).

Além de expor os problemas e as feridas da opressão, o pensamento traçado por Freire ocupou-se bastante da construção de anúncios de caminhos possíveis para a transformação da realidade.

O diálogo constitui-se como eixo central para a humanização dos oprimidos, pois, para o autor: “é parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (Freire e Shor, 1986, p.122). O diálogo entre pessoas possibilita o conhecimento a respeito do outro, suas ideias, modos de ser, opções, em uma relação ética e democrática. Através do encontro, da co-laboração, do diálogo, as pessoas estabelecem relações comunicativas para refletir sobre a realidade e transformá-la. Nesse sentido, a pessoa dialógica conhece e transforma o mundo, recebendo os impactos de sua própria transformação. Conforme Freire (1997, p.67),

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar

sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

A ação dialógica também propicia a criticidade, através da conscientização no ser humano de sua incompletude:

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (Freire, 1967, p.7).

Segundo Chabalgoity (2015), a dialogicidade representa, em Freire, a essência da educação como prática de liberdade. O educador popular brasileiro estabeleceu ainda características ontológicas fundantes para a dialogicidade: o amor, a humildade, a fé nos seres humanos, a esperança e o *pensar verdadeiro*. Tratam-se de características ontológicas inerentes aos próprios seres humanos; “não são apenas categorias da dialogicidade. Se a dialogicidade é vocação ontológica dos seres humanos, suas características serão igualmente ontológicas” (Chabalgoity, 2015, p.193).

Em uma ação dialógica, a co-laboração deve imperar ao invés da conquista, antidialógica por natureza (a conquista parte da ação dominadora, enquanto a co-laboração parte da ação libertadora):

A laboração do mundo em comunhão reflete a perspectiva dialógica em que o eu não se constitui como contrário do outro, mas sim como seu parceiro na história. [...] Não há um sujeito e um objeto – o ser humano reificado –, mas homens e mulheres que se constituem como fazedores do mundo, pronunciam o mundo. Esta é a “vocação de ser sujeito” (Freire, 2005, p.192) a que o autor fará referência por toda a sua vida (Chabalgoity, 2015, p.204).

Nessa perspectiva colaborativa, os seres humanos movimentam-se em um sentido de união e organização em torno da ação dialógica com o objetivo de afirmar a liberdade de todas as pessoas. Por isso, Freire entende que a ação dominadora de invasão cultural precisa dar espaço ao que chama de *síntese cultural*, ação promotora de integração entre as pessoas e suas diferentes maneiras de ser no mundo. A síntese cultural se funda nessas diferenças e nega a invasão de uma pela outra, afirmando o indiscutível aporte que uma dá a outra (Freire, 1987). Para tanto, as relações interculturais precisam superar o padrão alienante da invasão cultural, no qual se manipula e domina o outro; ser dialógico implica, ao contrário, em transformar a realidade junto com o outro, em co-laboração e parceria. Com base nisso, Oliveira (2015, p.79) considera:

Ser *sujeito* implica ter autonomia, ser partícipe da construção de sua história, de sua cultura e de sua educação. Ser sujeito pressupõe reconhecer-se como tal, o que implica em conscientizar-se sobre sua situação de opressão social, de sua situação de sujeito negado em uma realidade social injusta e desigual. Entretanto, assumir-se sujeito implica na não negação ou exclusão do outro. Para Freire (1997, p.46), “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não-eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade do meu “eu”.

Vemos, desta forma, a mobilidade de Freire em direção à construção de uma educação intercultural real, poderíamos até dizer que crítica, desde a elaboração da teoria da dialogicidade em *Pedagogia do Oprimido*. O autor toma a colonização (violação de diferentes culturas originárias) como processo chave na construção da ação antidialógica dominadora que predomina ainda hoje na sociedade. Um contexto de conquista, invasão, manipulação e opressão, que deve ser subvertido e combatido por uma ação dialógica libertadora pautada na união, organização e co-laboração dos oprimidos, bem como na síntese cultural.

24 anos após a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) retorna a essas ideias e as atualiza, chamando atenção para a necessidade de haver *unidade na diversidade*, nesta perspectiva intercultural, para que os diversos grupos oprimidos possam tornar-se mais efetivos em suas lutas contra todas as formas de opressão.

Para Freire (1992, p.153-154), “quanto mais as chamadas minorias se assumam como tais e se fechem umas às outras tanto melhor dorme a única e real minoria: a classe dominante”, em uma configuração na qual “o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*”. Neste sentido, é importante reconhecer as diferenças culturais e as especificidades de opressão que cada grupo vivencia na pele, mas também precisamos ter em mente que a luta pela libertação deve ser coletiva, congregando forças políticas (Oliveira, 2015).

Pensamento educacional e os povos originários: breves considerações de Freire

Ao longo de sua trajetória, Freire não esteve envolvido diretamente com grupos indígenas, mas demonstrava por eles uma “amorosidade sincera”, como a todos os grupos oprimidos dos quais falava em seus textos e discursos (Freire, 2004). É possível localizar o registro transcrito de um diálogo com o autor durante a 8ª Assembleia do CIMI – Conselho Indigenista Missionário, realizada em

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021 Cuiabá/MT entre 16 e 20 de junho de 1982, onde Freire expõe algumas contribuições ao tema da educação no contexto dos povos originários no Brasil. A transcrição está presente no livro *Pedagogia da Tolerância*, obra póstuma de Freire organizada por Ana Maria Araújo Freire.

Conforme Freire, no cenário na década de 1980, era possível observar a implantação da educação escolar em territórios indígenas como mecanismo de formar mão de obra indígena para os centros urbanos, o que perpetrava a ação dominadora sobre esses povos por meio de novos padrões. Nesse contexto, para o autor, a educação aparece como mantenedora das relações opressivas que possuem o comando da Ciência e da Tecnologia (Freire, 2004).

O autor lembra uma das reações apresentadas por grupos indígenas a esta prática: na década de 1980, os Xavantes, de Mato Grosso, reivindicaram a oportunidade de os povos originários ampliarem seus estudos e qualificação profissional nas universidades. Mais do que sonhar os sonhos do dominador, da branquitude, este tipo de resposta demonstra, para Freire, traços da luta e resistência dessas populações contra a estrutura de injustiça do poder opressor:

não é só por pura alienação não, é que no fundo é como se os indígenas estivessem dizendo: se você vem pra cá oferecer pra gente os primeiros aninhos da escola, para a gente virar operário de vocês, a gente quer agora estudos para que possamos ser médicos, engenheiros, padres, bispos; não é só vocês, não... (Freire, 2004, p.35).

Em sua fala, o autor defende a importância de nós, que estamos na face ocidental dessa moeda, aprendermos com o saber cultural dos povos originários. É preciso ressaltar e legitimar o conhecimento indígena como tal, uma vez que as feridas do processo colonial/dominador provocaram, como se observa no caso dos Xavantes, uma introjeção deste dominador no interior do dominado.

Segundo Freire, a educação orientada para os povos indígenas deve estar comprometida em conhecer o ser de sua cultura, através da história, da memória oral, da linguagem, etc. (a linguística, para Freire, é responsável por desvelar pedagogias outras, pedagogias decoloniais, baseadas no modo de ser de diferentes pessoas que compõem os grupos de povos originários).

Além disso, Freire indica a importância de estudarmos o que chama de manhas dos dominados no caso dos povos indígenas. As manhas são modos de resistir que se encontram na linguagem, na atitude e nas reações dos oprimidos, que demonstram sua capacidade de resiliência: “a violência dos exploradores é tal

que se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontra pelo país” (Freire, 2004, p.39). O autor enxerga nesses modos de resistir dos indígenas sugestões para a construção de uma outra pedagogia, mais libertadora: “não tenho dúvidas de que mais adiante a gente descobriria que as manhas iriam tornar-se métodos pedagógicos” (Freire, 2004, p.40).

Desse modo, Freire defende a necessidade de se repensar a educação escolar indígena e a educação de forma geral a partir do saber indígena, da cientificidade negada dos povos indígenas. Esses saberes precisam ser evidenciados para que se construa minimamente uma prática pedagógica pensada a partir do concreto cultural e histórico desses grupos oprimidos. Pois: “a nossa escola só será válida na medida em que, pensando diferente, respeita o pensamento diferente. Fora disso, é uma invasão a mais, é uma violência sobre a outra cultura” (Freire, 2004, p.71).

Pensadores indígenas e o diálogo com o pensamento freireano

Compreendemos que atender ao chamado de Freire para aprender sobre o ser cultural do outro, negado e vilipendiado pelas ações estruturais da cultura ocidental por nós vivenciada, requer o trabalho de escuta do outro através dele mesmo, de suas narrativas, de seu modo de ser e estar no mundo. Neste sentido, é de suma importância conhecer o pensamento indígena brasileiro através de seus próprios protagonistas. Aqui é importante ressaltar que a produção intelectual indígena brasileira abrange um campo rico em publicações, apesar de ainda serem pouco estudadas e/ou utilizadas como base para reflexões epistêmicas, mesmo no âmbito dos estudos decoloniais.

Atualmente, em um contexto epistemológico decolonial, muitos estudos procuram evidenciar contribuições do pensamento ameríndio originário para a transformação da realidade política, econômica, social, educacional, epistêmica, etc., na América Latina. Nesses estudos, se sobressai a noção de *Bem Viver*, ou *Buen Vivir*, identificada em pesquisas acadêmicas realizadas na América do Sul como a tradução do termo *kichwa* (ou quechua) *Sumak Kawsay*, presente na cosmovisão dos povos originários dos Andes e que diz respeito a um modo específico de estar no mundo. Sobre a apropriação da noção de *Sumak Kawsay* através da categoria *Bem Viver*, o filósofo indígena brasileiro Aílton Krenak pontua:

Quando tiraram daquela cosmovisão uma ideia traduzindo para o Espanhol e a chamaram de *Buen Vivir*, e depois, para o Português, como Bem Viver, a gente já fez tantas pontes, que nós nos aproximamos muito mais de uma coisa que é ocidental. Essa proposta ocidental não tem a ver com a cosmovisão ameríndia, mas foi a experiência mais avançada que a Europa conseguiu promover depois da II Guerra Mundial. Essa experiência ficou marcada como a Social Democracia, principalmente a partir da Alemanha. Teve lideranças muito importantes na Europa, entre eles o Willy Brandt e alguns outros. Parece que o último herdeiro foi Helmut Kohl e também o François Mitterrand, da França. São pessoas que tinham uma visão de mundo e que buscaram constituir uma economia e uma política em relação à distribuição de riqueza. Eles chegaram a instituir uma prática que era o estado de bem-estar. Esse estado de bem-estar era uma ideia apoiada na economia e na política. A política como um motor de uma atividade onde a economia ia criar uma distribuição da riqueza a todos, o acesso a tudo, à educação, à saúde, à infraestrutura, tudo o que um país, ou uma nação imagina que é necessário para que as pessoas tenham acesso igual às coisas boas e essenciais para a vida. Ora, isso foi no contexto da Europa, e a disputa foi tão grande que acabou sendo abandonada essa perspectiva de bem-estar para todo mundo e ficou limitada a uns países muito ricos da Europa. E, de vez em quando, nesses países a ideia do bem-estar fica comprometida. Isso é só para a gente demarcar a diferença entre o bem-estar e o *Sumak Kawsai*, ou *Buen Vivir*, essa expressão que vem do castelhano (Krenak, 2020, p.7-8).

Nesse sentido, é preciso estarmos atentos à colonialidade na qual subjaz a ciência ocidental e sua práxis no processo de expansão da noção de *Bem Viver*, que pode vir a ser confundida com a noção ocidental de bem-estar, em que o capital, o lucro, as relações de produção e a divisão das classes sociais estão necessariamente imbricadas. O contexto originário *kichwa*, assim como o *krenak*, e outros, não fazem alusão a esses elementos como condições estruturantes de seu modo de estar na Terra, por isso, para Ailton Krenak, é importante estabelecer esta diferenciação entre as visões ocidentais e não-ocidentais.

Em uma perspectiva ocidental, por exemplo, a natureza é sempre vista como recurso, de modo que o bem-estar ocidental acaba por “incidir sobre ela e tirar pedaços dela”, devido a “um fundamento, uma ontologia, que sugere que nós humanos somos separados dessa entidade, a natureza” (Krenak, 2020, p.13).

Conforme Krenak, o que diferencia o bem-estar do *Bem Viver* é o profundo engajamento cosmo-ontológico com a dimensão da vida do Planeta Terra. Para *Bem Viver*, é preciso compreender a Terra como um organismo vivo e reconhecer-se enquanto ser vivo que integra seus ecossistemas e é partícipe do seu equilíbrio ou desequilíbrio. Desta forma: “não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você estar equalizado com o corpo da Terra, viver, com inteligência, nesse

organismo que também é inteligente, fazendo essa dança” (Krenak, 2020, p.13-14).

O *Bem Viver* não se trata de ter uma vida folgada, pelo contrário, exige um esforço contínuo:

O Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal. Quando estamos habitando um Planeta disputado de maneira desigual, e no contexto aqui da América do Sul, do país em que vivemos que é o Brasil, que tem uma história profundamente marcada pela desigualdade, a gente simplesmente fazer um exercício pessoal de dizer que vai alcançar o estado de *Buen Vivir*, ele é muito parecido com o debate sobre sustentabilidade, sobre a ideia de desenvolvimento sustentável. Uma vez, afirmei que sustentabilidade era vaidade pessoal, uma vida sustentável era vaidade pessoal. O que eu queria dizer com isso é que, se a gente vive em um cosmos, em um vasto ambiente, onde a desigualdade é a marca principal, como que, dentro dessa marca de desigualdade, nós vamos produzir uma situação sustentável? Sustentável para mim? A sustentabilidade não é uma coisa pessoal. Ela diz respeito à ecologia do lugar em que a gente vive, ao ecossistema que a gente vive (Krenak, 2020, p.8-9).

Com base em suas concepções acerca do tema do *Bem Viver*, o autor defende uma educação crítica que se ocupe da formação de seres humanos para uma Terra viva. A educação até aqui tem atendido ao pedido do mercado para formar profissionais, técnicos, enfim, pessoas para operacionalizar o sistema. Para Krenak, trata-se de uma educação comprometida em habilitar o ser humano para incidir sobre a vida na Terra. Com o equilíbrio dos ecossistemas abalado e a manutenção da vida posta em jogo pelas ações da civilização ocidental sobre o planeta, a educação não deve continuar se comprometendo com formações que direta ou indiretamente corroborem com as ações de incidência sobre a Terra.

Nós vamos ter que pensar em ajudar a formar seres humanos para habitar uma Terra viva, para a gente escapar do que o Bruno Latour chama de necropolítica. Se não formos capazes de nos inspirar para criar corpos vivos para uma Terra viva, nós não vamos experimentar o Bem Viver. O Bem Viver são corpos vivos em uma terra viva. A gente não pode incidir sobre a Terra como se a gente fosse uma máquina retroescavadeira. Nós não temos que formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos (Krenak, 2020, p.19-20).

O projeto ético-político pensado por Paulo Freire através da teoria dialógica (educação libertadora) compreende a luta contra a exploração, entre outras coisas, da natureza e do Planeta Terra. Em *Pedagogia da Indignação*, o autor afirma: “urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais

fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas (Freire, 2000, p.81).

Ao passo em que Krenak critica a ideia de sustentabilidade por sua conotação individualista, a ética de Freire pressupõe valores gestados em experiências de solidariedade e ações coletivas dialógicas (Oliveira, 2003). No pensamento de ambos os autores é preciso abandonar a perspectiva moral da sociedade capitalista, onde prevalecem o lucro e os bens materiais, o *ter* sobre o *ser*, o *egoísmo* sobre a *solidariedade* e o *eu* sobre o *outro*. Conforme Oliveira (2015), a ética freireana tem como princípio fundamental *a vida*, que na perspectiva de Krenak também precisa ser priorizada, desde sua expressão primeira, a natureza.

Desse modo, para além das transformações pessoais, é necessário haver uma mudança radical no sistema mundo, que encoraje o ser humano a reconhecer-se como parte de um organismo vivo. Como mediadora desse processo, a educação deve ser libertadora e questionar as estruturas de dominação que condicionam não apenas o ser humano, mas também a natureza e o Planeta Terra.

A educação dos povos originários *munduruku* é um dos temas abordados pelo filósofo e educador Daniel Munduruku (2009). Segundo o autor, a filosofia indígena é baseada na unidade entre corpo-mente-espírito, e por isso a educação indígena é uma educação voltada para o corpo, a mente e o espírito. Uma educação holística, na qual prevalece a noção de circularidade (do tempo, dos acontecimentos, das relações intra e interpessoais, etc). Nesse sentido,

A educação indígena é muito concreta, mas, ao mesmo tempo, mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se “concretiza” pelos sonhos e pela busca de harmonia cotidiana. Isso, é claro, pode parecer contraditório à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência como se tudo fosse uma coisa única, mas um modo da mente operacionalizar o que temos a pensar e viver (Munduruku, 2009, p.23).

Nesta realidade concreta e mágica, surge também uma outra noção de temporalidade. Segundo Munduruku, para alguns povos originários a noção de futuro, por exemplo, é inexistente, pois a filosofia indígena “se baseia na ideia do presente como um presente que recebemos de nossos ancestrais e pela certeza de que somos *seres de passagem*, portanto desejosos de viver o momento como ele se nos apresenta”. A filosofia indígena, então, expõe uma noção de tempo alicerçada

na ancestralidade, no passado memorial, onde a orientação para o futuro não aparece de forma tão evidente como no contexto moderno ocidental, no qual se tem a valorização do futuro em um sentido utilitarista, associado à economia e à produção de riqueza (Munduruku, 2009).

O “futuro” é, pois, um tempo que não se *materializou*, não se tornou presente e, por isso, impensável para a lógica que rege nossa existência. Em alguns povos sequer existe palavra para expressar futuro tal como elaborou o ocidente mais no sentido utilitarista ligado à economia e à produção de riqueza. Para o pensar indígena a ideia de acumular, produzir, poupar ou guardar traz consigo uma concepção de tempo que empobrece a própria existência porque torna as pessoas mais vazias e egoístas. Claro está que pensar assim dentro de um mundo marcado pela especulação - esta sim uma visão utilitarista do tempo - nos leva a uma compreensão dos motivos que marcaram a relação do ocidente com os povos originários. Foi uma relação impositiva regida pela violência tanto secular quanto religiosa. Ambos os olhares negavam humanidade aos povos indígenas porque traziam consigo uma noção de tempo e trabalho calcada no mito judaico- cristão da criação que pregava que o homem deveria dominar a natureza, submetê-la a seus caprichos e tirar dela tudo o que pudesse. Negavam, assim, a possibilidade destes povos terem construído uma cosmovisão baseada na unidade corpo/mente/espírito, pois isso jogava por terra a doutrina do poder cristão do rei e da igreja. Daí a cruz ser trazida para ser carregada pelos originários da terra e nunca pelos que a trouxeram; daí a espada que atravessou não apenas o corpo dos antepassados, mas também o seu espírito (Munduruku, 2009, p.23).

Diante disso, a filosofia indígena é hoje um patrimônio ancestral e de resistência que os povos originários nos legaram, pois, para o autor: “ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores – do corpo e da alma - o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel aos princípios fundadores”. Munduruku (2009) entende que os principais fenômenos aos quais a filosofia indígena deve resistir são o capitalismo e a economia moderna, por exaltarem a dominação do ser humano sobre a natureza e a consequente destruição e subordinação desta para obtenção de lucro e poder. Porém, segundo o autor, entre os povos indígenas, tal resistência não ocorre sem “muitas baixas ao *canto da sereia* do capitalismo selvagem, cujo olhar frio concentra-se na fragilidade humana que é capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de um conforto e bem-estar ilusórios” (Munduruku, 2009, p.24).

Para Munduruku, é justamente na visão holística concentrada na tríplice compreensão a respeito da educação corpo-mente-espírito que está um dos principais fatores de resistência da filosofia indígena, pois, trata-se de uma teoria elaborada “pela experiência de vida, pela observação meticulosa dos fenômenos naturais e pela certeza de que *somos fios na teia*”.

Conhecer o contexto cultural da educação no caso dos povos originários é uma tarefa imprescindível no trabalho de perpetuar a prática da pedagogia crítica esboçada no pensamento de Freire, bem como atualizar algumas perspectivas trazidas pelo autor, que não chegou a ter contato direto com as filosofias e modos de ser indígenas brasileiros. Em Freire, o respeito pela cultura do outro, dos oprimidos, pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural.

Este é o caminho de prática de ação da síntese cultural, na qual a prevalência da integração entre as diferenças supere a invasão de uma cultura pela outra e isso nos leve a um estado de unidade na diversidade na luta pela transformação da realidade social.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 1997, p.67).

Considerações finais

Procuramos evidenciar, nos limites desse artigo, algumas contribuições teórico-metodológicas da pedagogia crítica de Paulo Freire que, em consonância com o pensamento dos filósofos indígenas brasileiros Ailton Krenak e Daniel Munduruku, preocupam-se em apontar direções possíveis na construção de pedagogias decoloniais.

Conforme vimos, a *ontologia do oprimido* evidenciada por Chabalgoity (2015) no pensamento freireano requer a humanização dos povos originários e o pleno exercício de sua vocação de *ser mais*, o que, por sua vez, envolve o trabalho de descolonização política, econômica, social, epistêmica e ontológica. A ação colonial, perpetuada pelo sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno-colonial (expressão adotada por Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007), os impediu de sua capacidade de *ser*. Nesse sentido, o trabalho dos pensadores indígenas é insurgente, pois irrompe contra as estruturas de opressão que lhes impedem de ser e demonstra sua capacidade de ser mais.

No exercício da ação dialógica, proposta por Freire, cabe a nós, enquanto herdeiros da cultura ocidental, empreender a interculturalidade crítica na relação com as culturas dos povos originários. Ouvi-los atentamente, aprender com eles e co-laborar, dentro de nossas capacitações, na luta contra as estruturas de opressão

pela libertação e humanização dos oprimidos. Para isso, é preciso reconhecer seu exercício epistemológico, negado pela ciência moderna, que se dá profundamente ancorado em seu modo de ser e estar no mundo.

No pensamento esboçado por Aílton Krenak (2020) encontramos a necessidade de abandonar a perspectiva moral e funcional da sociedade capitalista, algo também presente no pensamento freireno, porém, na perspectiva de Krenak, tem-se a conscientização radical dos danos e impactos que causamos, enquanto civilização, sobre a natureza e o Planeta Terra. A transformação da realidade, para o autor da etnia *krenak*, se dá através do reconhecimento de que somos seres vivos que integram um organismo vivo.

Em Daniel Munduruku (2009) encontramos alguns traços da filosofia e educação indígenas. Estas, segundo o autor, orientam-se para uma formação humana holística, preocupada com as capacitações físicas, mentais e espirituais do ser humano. Na tarefa de descortinar os véus existentes sobre o pensamento do outro e conhecer o seu ser cultural, proposta por Freire, encontramos nos escritos de Munduruku outras noções de temporalidade, de espaço, de corpo, de educação.

Assim, acreditamos que os pensamentos de Paulo Freire, Aílton Krenak e Daniel Munduruku expõem outras possibilidades epistemológicas que desvelam outras pedagogias, outras formas de produção e reprodução do conhecimento. Estas, por sua vez, podem nos ajudar a pensar, criar, realizar ações pedagógicas, saber-fazeres epistemológicos, ideias que nos possibilitem rumar em outras direções que não a do eurocentrismo epistêmico.

Referências

Azevedo, A.; Oliveira, I. A. & Sousa, S. F. Trama conceitual cultural. In: Oliveira, I. & Lobato, T. R. L. **Tramas conceituais sobre o pensamento de Paulo Freire**. Belém: NEP/UEPA, 2019.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R (Orgs.). **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.

Chabalgoity, D. **Ontologia do oprimido**: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

Freire, P. & Shor, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Freire, P. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- Freire, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- Freire, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- Freire, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- Freire, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Freire, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6e. São Paulo: Unesp, 2000.
- Freire, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KRENAK, A. Caminhos para a cultura do Bem Viver. MAIA, Bruno (org.). **Cultura do Bem Viver**, 2020.
- MOTA NETO, J. C. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- MUNDURUKU, D. **Educação Indígena**: do corpo, da mente e do espírito. In: *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.
- OLIVEIRA, I. A. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Unesp, 2003.
- OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire – gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.
- SEMERARO, G. **Libertação e hegemonia**: realizar a América Latina pelos movimentos populares. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.
- WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad** – luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.

PRÁTICAS DECOLONIAIS NA AUTORREPRESENTAÇÃO INDÍGENA

Rodrigo Bento Correia¹

INTRODUÇÃO

A presença indígena na formação da identidade nacional, e sua consequente representação no imaginário popular e na produção canônica, sempre esteve relacionada à forma como estes povos foram vistos e descritos pelo discurso hegemônico e colonial. Desde a chegada dos primeiros colonizadores na costa brasileira, a construção do imaginário nacional em torno da figura dos povos originários se fez atendendo aos interesses daqueles responsáveis por tais narrativas: “O projeto colonial português envolveu uma política indigenista que fragmentava a população autóctone em dois grupos polarizados, os aliados e os inimigos e para quais eram dirigidas ações e representações contrastantes.” (FREIRE e OLIVEIRA, 2016, p.35). Ao longo do processo colonizador esta lógica não sofreu grandes alterações e cristalizou-se, no imaginário popular, a ideia de que os povos indígenas seguem ocupando esta mesma posição ante o projeto nacional, ora vistos como aliados e ora vistos como inimigos, embora esta segunda modalidade seja frequentemente mais associada à figura do indígena, especialmente quando à esta questão se somam temas como a posse territorial e a manutenção das tradições dos povos originários.

Todavia, é importante observar que, mesmo inseridos nessa relação dicotômica, os povos indígenas são vistos como aliados ou inimigos do desenvolvimento nacional, mas nunca tidos como parte integrante deste desenvolvimento ou daquilo que se reconhece como o povo brasileiro. Os indígenas são sempre tidos como um apêndice da brasilidade. Daniel Munduruku (2014) aponta para o fato de que os primeiros habitantes do Brasil tiveram suas identidades, etnias e alteridades sistematicamente suprimidas, ao ponto de serem, toda a miríade de povos indígenas que habitavam e ainda habitam o Brasil, reduzidas a um único apelido:

[...] a alcunha “índio” foi sendo generalizada no uso cotidiano como uma forma de identificar os primeiros habitantes. Não era, naturalmente,

¹ Licenciado em Artes Visuais pelo Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN (2009), atualmente cursa Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD na área de Literatura e Práticas Culturais, estando vinculado à linha de pesquisa de Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber, sob orientação da Profª Dra. Célia Regina Delácio Fernandes. É artista pesquisador e tem projetado seu trabalho no diálogo entre as artes e os estudos de cultura, sobretudo nas matrizes populares e ameríndias.

palavra para exaltar virtudes, mas para lembrar o que consideravam deficiência porque cercada de adjetivos que diminuam o caráter das pessoas contra quem era usada. Assim, índio virou sinônimo de preguiçoso, mau-caráter, selvagem, sujo, malandro, cruel, atrasado, ignorante, etc. E servia para todos igualmente desde que fizessem parte de algum povo da terra. (p.21)

Esta redução cultural, social e epistêmica dos povos indígenas é uma prática consolidada do projeto colonizador e se reflete diretamente na produção canônica que se forma à partir deste, onde a descrição e representação dos grupos étnicos originários foi feita, quase que exclusivamente, pela pena do branco, gerando aquilo que Thomas Bonnici (2005, p.54) define como *outremização* “[...] o processo pelo qual o discurso imperial fabrica o *outro*. O *outro* é o excluído que começa a existir pelo poder do discurso colonial”. Em relação aos povos indígenas este “discurso colonial”, frequentemente atua sob duas principais formas; a estereotipização e a desqualificação das culturas indígenas, buscando provar, por meio de sua lógica capitalista e eurocêntrica, a necessidade da incorporação dos indígenas pelo *modus vivendi* colonizador. Nesta lógica, a cultura do homem branco se apresenta como a única possibilidade de que dispõem os povos indígenas para se salvarem de um mundo atrasado, bárbaro e selvagem. Sobre isso Munduruku nos diz:

Está presente no imaginário do brasileiro que as populações indígenas estão paradas num tempo imemorial e que o estilo de vida por elas adotado é comprovação mais que suficiente para demonstrar que elas precisam ser incorporadas ao repertório “civilizado” que a cidade possui e, assim, poderem deixar seu “atraso” cultural e tecnológico para trás. (2018, p.178).

Esta relação de preconceito e desqualificação da cultura dos povos originários pode ser observada em um senso comum que aponta para a ideia de que, quanto mais o indígena se aproxima do universo dos não-indígenas, mais ele se afasta da sua própria cultura. Esta percepção colonizadora sugere que o modo de viver destes grupos está diretamente relacionado ao paradigma de abdicar (ou não) de todo o contido cultural, técnico e tecnológico produzido no mundo tido como civilizado. Caso se mantenham alheios ao chamado “mundo do branco” estes indivíduos podem ser considerados pelo discurso colonial e hegemônico como “índios de verdade”, mas caso decidam por conviver e negociar ativamente com o “mundo do branco” os indígenas passam a abandonar sua cultura e seu modo de viver tradicional rumo a aculturação completa, como se os processos de assimilação e negociação cultural lhes fossem negados.

Essa linha que divide o modo de viver indígena do modo de viver ocidental, foi traçada de maneira unilateral e objetiva apenas vencer as diferenças rumo a uma unidade nacional, pois segundo Santiago (2000, p.14), “[...] na álgebra do conquistador, a unidade é a única medida que conta.”. Neste sentido, são retirados dos povos indígenas o direito de, mantendo sua alteridade, poderem acessar tecnologias do mundo não-indígena, bem como também do uso de suas técnicas e epistemes.

1 – APRENDENDO A LUTAR COM AS ARMAS DO INIMIGO.

O acesso dos povos indígenas a um universo técnico e tecnológico, e ao mesmo tempo o direito de manutenção de suas tradições, é algo frequentemente questionado pelo discurso hegemônico, talvez pela ideia equivocada do direito de negar a estes grupos o acesso à novas tecnologias, ou pela percepção de que é por meio da incorporação destes saberes, que os povos indígenas podem se articular e se armar epistemologicamente para o revide ao discurso neocolonizador, promovendo aquilo que Walter Mignolo (2003) conceitualizou como “Pensamento Liminar”, um clara e direta resposta contra as investidas neocoloniais.

A partir da década de 1970 começam a se articular movimentações entre os povos indígenas que objetivavam reunir pautas aparentemente isoladas em uma luta coletiva. Segundo Munduruku (2014, p.22) até então não existia uma consciência coletiva das semelhanças entre os problemas enfrentados por diferentes povos indígenas, muito provavelmente pela falta de possibilidade e espaço para um intercâmbio de informações entre estes. É só com o auxílio com Conselho Indigenista Missionário – CIMI, que começam a se organizar assembleias que punham em contato as lideranças de diferentes grupos étnicos, criando o que o autor chama de “uma consciência pan-indígena” por parte dos povos originários do Brasil. Sobre este período de levante dos movimentos indígenas Ailton Krenak pontua:

Eu acho que teve uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500, e depois uma descoberta do Brasil pelos índios na década de 1970 e 1980. A que está valendo é a última. Os índios descobriram que apesar de eles serem simbolicamente os donos do Brasil não têm lugar nenhum para viver nesse país. Terão que fazer esse lugar existir dia a dia. Não é uma conquista pronta e feita. Vai ter de fazer isso dia a dia, e fazer isso, expressando sua visão de mundo, sua potência como seres humanos, sua pluralidade, sua vontade de ser e de viver (KRENAK, 2015, p.248).

Esta descoberta do Brasil pelos indígenas, ao qual se refere Krenak, está ligada ao surgimento de um movimento no qual estes passam a utilizar os meios disponíveis no mundo não-indígena a seu favor. Neste sentido, Ailton nos lembra, em sua fala no primeiro episódio da série *Guerras do Brasil.doc*, intitulado *As Guerras da Conquista*, que a luta continua e que a participação do indígena no mundo do branco não é sinal de rendição, mas uma estratégia de sobrevivência e revide. Krenak confronta o diretor do documentário, Luiz Bolognesi, ao dizer:

Nós estamos em guerra. Eu não sei por que você está me olhando com essa cara tão simpática. Nós estamos em guerra. O seu mundo e o meu mundo estão em guerra. Os nossos mundos estão todos em guerra. A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é pra gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não há paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares, o tempo todo. (KRENAK in. BOLOGNESI, 2018).

Esta fala contundente de Krenak nos lembra que a falsa ideia de subserviência e submissão, frequentemente associada aos indígenas, não condiz com a realidade. O que podemos ver é uma reformulação das estratégias de combate. Se em um passado remoto as flechas e bordunas não foram capazes de enfrentar o arsenal bélico do colonizador, agora as armas são outras e os guerreiros indígenas se pintam para a batalha e usam o “arsenal” ocidental como arma decolonial de revide.

A discussão entre as implicações do uso das tecnologias do repertório ocidental por parte dos povos originários é constante e ocorre, inclusive, dentro dos grupos indígenas, onde os mais velhos frequentemente são contra este processo de assimilação da cultura do não indígena. No que tange aos processos de representação e autorrepresentação cultural e epistêmica dos povos indígenas, o acesso à equipamentos de produção audiovisual, veículos de comunicação e o domínio dos processos de escrita e leitura, tanto em línguas nativas quanto em língua portuguesa, é uma realidade nas aldeias, especialmente entre os jovens. Sobre essa apropriação e incorporação de tecnologias e técnicas por parte dos povos indígenas, o escritor e liderança indígena Daniel Munduruku reflete:

[...] a convivência entre o passado e o presente é absolutamente possível se não nos deixarmos cair na armadilha dos estereótipos e da visão tacanha de que usar as novas tecnologias arranca do indígena seu pertencimento à Tradição. [...] Talvez (o discurso hegemônico) ainda não tenha admitido que a utilização das câmeras de vídeos e celulares usados por indígenas são mais que uma aceitação do sistema consumista, são armas novas utilizadas para denunciar a degradação ambiental, o roubo dos saberes, além de mostrarem uma leitura própria da realidade interna das comunidades. (MUNDURUKU, 2018, p.184-185).

Dominar os processos de construção e divulgação de discursos de alteridade dentro do cenário cultural e social ocidental, é ter a possibilidade de reescrever sua história e inserir um novo contradiscurso na cultura hegemônica. É ter autonomia para criar espaços e condições onde as vozes indígenas, apagadas e silenciadas ao longo da história, possam ganhar corpo e se projetar, enfrentando com as mesmas armas o julgo do colonizador, que tradicionalmente se incumbiu, ele próprio, da tarefa de representar e/ou “dar voz” aos povos indígenas, como se estes fossem incapazes de refletir suas existências e se autorrepresentarem diante deste “mundo civilizado”.

2 – ALDEIA UNIDA MOSTRA A CARA.

Entre os povos Kaiowá e Guaraní que habitam a Reserva Indígena de Dourados -RID, no Mato Grosso do Sul, a partir de 2009, surge o primeiro grupo indígena de *rap* do Brasil, o Brô MC's, um coletivo de guerreiros contemporâneos que ignoram todas as limitações impostas pelo discurso hegemônico e se apropriam do *rap* para projetarem suas vozes e suas questões para além dos limites da reserva, pois segundo Bruno Veron, integrante do grupo “para nós é uma honra apresentar a voz indígena no Mato Grosso do Sul, da aldeia para fora, para não-indígenas conhecerem. Mostrar como é a nossa visão da nossa aldeia. Aqui é totalmente diferente, o lado da história é bem outro. Não moramos em ocas, não vivemos nus” (MONTESANTI, 2017).

O nome Brô, uma abreviação da palavra inglesa *brothers*, se deve ao fato de o grupo ser formado por duas duplas de irmãos, Bruno Veron e Clamerson Batista, Charlie Peixoto e Kelvin Peixoto, e a escolha do *rap* como linguagem adotada pelos artistas pode ser relacionada à forma como este estilo musical compõe um universo muito mais amplo, o *Hip-Hop*, que compreende não só uma identidade estética, mas um conjunto ideológico e discursivo, “em meio ao *hip-hop*, representar sua cultura vai muito além do nosso paradigma representativista, dado que representar no *rap* (“eu represento”) está relacionado tanto a pertencimento quanto a exercer de fato um papel e a produzir algo.” (CARVALHO, 2018, p.235).

Este compromisso com a coletividade e com as reverberações de seu trabalho pode ser visto como o ponto de aproximação entre o *rap* e o discurso indígena. Em ambos os casos encontramos práticas que partem de uma base

coletiva, e que se pretendem combativas diante de um cenário colonialista, opressor e invisibilizante. Ainda segundo Carvalho (2018, p.194) “o *rap* tem como proposta chave em sua gênese a denúncia das mazelas sociais e do engajamento contra o racismo” uma prática a muito adotada pelos discursos indígenas na busca por visibilidade a cruel condição à qual foram submetidos por força do projeto colonial e de reificadas ações neocolonialistas. Em terras sul-mato-grossenses, ainda na década de 1970, o líder indígena guarani Marçal de Souza, *Tupã'i*, já produzia discursos que refletiam sobre a necessidade de projetar vozes indígenas e dar visibilidade à realidade vivida nas aldeias do estado.

Eu creio que pelo Brasil inteiro vai levantar ou já levantou... índios esclarecidos como eu... que levantará a sua voz... em prol da sua raça. [...] Nós reclamamos a injustiça, a calúnia, a pobreza e a fome que a civilização nos trouxe. Eu queria que o público brasileiro sentisse e visse através dessa reportagem, dessa filmagem, a situação real de uma parte do índio brasileiro, a vida do índio brasileiro, a situação deles atualmente. Não é só conhecer o índio amazonense, os nossos irmãos do Amazonas que ainda tem área maior, que tem possibilidade de se locomover numa área bem grande que é muito linda, muito bonito, o índio viver sua vida natural. Nós não temos nada disso. Porque nós os índios que vivemos aqui é que sentimos a injustiça, a perseguição, a pobreza, a fome, porque a área que ocupamos não oferece mais condições para a nossa sobrevivência. Pra dizer que o índio que índio mato-grossense aqui do sul vai viver de pesca, vai viver dos recursos naturais que oferecia. Antigamente, os nossos antepassados que viviam aqui nessa bendita terra que é o Brasil, que foi do índio. Falo que foi do índio porque nós não temos mais nada. Não temos mais nada. E já quero que chegue ao conhecimento do presidente da república, que desconhece a nossa situação [...] (MARÇAL DE SOUZA, 2016)

A fala de Marçal de Souza continua atual e denuncia o modo de viver de grupos indígenas que tiveram seus territórios ancestrais invadidos ao longo do processo colonizador e que foram, à partir do início do século XX, reduzidos em pequenas aldeias espalhadas pelo estado, impedindo os Kaiowá de praticarem seu modo de viver tradicional, o *ava reko*.

A RID se encontra hoje dentro do perímetro urbano da cidade de Dourados, desta forma, a aldeia, que sempre pareceu algo tão distante da cidade e que durante algum tempo serviu ao propósito de manter afastados estes “visitantes indesejados”, figura agora como uma zona periférica do município e que não é mais capaz de conter em seus limites os indígenas que lá residem. Ironicamente a RID faz fronteira com os bairros mais nobres da cidade e é por estes bairros que ela recebe, todos os dias, uma profusão de indígenas que vem até as áreas mais centrais de Dourados sob os mais variados pretextos; 1) em busca de

trabalho - frequentemente trabalhos braçais e pouco remunerados. 2) Em busca de serviços - oferecidos muitas vezes de forma discriminatória, sem que estes clientes sequer possam entrar nos estabelecimentos. 3) Para a comercialização de produtos de agricultura familiar, como mandioca, frutas e legumes. 4) Para mendicância, em busca de roupas e alimentos, como podemos observar na estrofe da canção *A vida que eu levo*:

Pés descalços sem camisa sol a pino, shortinho rasgado de porta em porta a campainha toca, madame ignora, finge não vê o indiozinho indo embora com a família na carroça, vindo da roça, oferece muito pouco sem apoio, plantam o que dá, colhem o que resta, levam pra trocar por um pouco de grana. Milho, mandioca, na oca reza, porque tanta miséria ao lado da cidade? Reserva, favela, sequela que fica, desnutrição infantil, índio suicida, e os que ficam procuram uma saída, poucas alternativas sendo alvo do desprezo da sociedade não índia. Invisíveis perambulam pelas ruas da cidade sentindo o preconceito e a maldade na carne, proibidos de entrar no hotel, no restaurante, o mesmo que exhibe quadro de índio aos visitantes. Ação repugnante, elite ignorante, se esquece que também são seres humanos mas, mais parece monstro tomado pelo dinheiro, pelo poder, acham lindo índios nos quadros, nas paredes artefatos, diversos artesanatos, mas de fato "ta" enganando quem? olha crianças com desdém, quando vem diz que não tem, trata como se fosse ninguém, depois da oração todos dizem amem! (BRÔ MC'S, 2013)

Diante deste intenso fluxo entre aldeia e cidade é natural que as influências do universo hegemônico acabem por invadir o mundo dos indígenas, e a aldeia, tida no imaginário de muitos douradenses como um lugar onde é possível encontrar pessoas andando cobertas de penas e vivendo de caça e pesca, caminha em uma linha tênue entre a realidade de ser um *tekohá* e o fato de também compor a periferia de uma cidade de mais de 200 mil habitantes, e como é natural em grande parte das periferias das cidades, o *rap* figura como um ritmo musical, e um estilo de vida, bastante popular entre os jovens.

Eu venho defendendo o rap a muito tempo irmão, a maneira que eu falo ha! Se liga então. Quatro anos atrás começou a correria, nessa caminhada fiz a parceria, letras escritas que relatam o dia-a-dia, nessa caminhada, curvas perigosas, encontrei no meu caminho, mas nunca estou sozinho, eu e os parceiros traçando o destino, sentido na pele o preconceito e o racismo, insisto persigo o meu objetivo, não vai ser você que vai dizer como eu me sinto, me tirando de moleque, achando que meu rap é que gera a violência, mas pelo contrário o rap é meu atalho pra sair da decadência imposta por você, que assiste a TV espalhado a injustiça sem ao menos perceber, nunca pisou na aldeia não conhece a nossa história, mas sai por ai falando um monte de lorota, mas treme quando ver uma flecha apontado na sua cara, e ai *karaí*, te pergunto e daí? Como é que vai ficar? (BRÔ MC'S, 2009)

Se como vimos a questão da representação e da autorrepresentação tem sido um ponto nevrálgico na constituição da identidade e da alteridade indígena diante de um sistema cultural e social opressor e colonialista, estes temas também

estão inseridos no cotidiano das aldeias, sobretudo entre os mais jovens que frequentemente estão mais expostos aos extremos de se manter e reconhecer como indígena em uma aldeia urbana. Neste sentido, ações propostas por lideranças indígenas ou aliados indigenistas, como universidades e ONG's, se debruçam sobre a tarefa de evitar que os jovens se afastem da cultura e de suas tradições. É neste espaço de grande tensão que se inserem os *rappers* Kaiowá do Brô MC's, que ao se apropriarem do *rap* o enxergam, segundo as palavras de Charlie Peixoto, como “[...] mais uma ferramenta de combate contra o preconceito dos brancos. Para fortalecer a cultura, e para bater de frente com os brancos.” (CARVALHO, 2018, p.144). É sobre esta lógica, de encarar o repertório hegemônico como ferramentas à serem utilizadas nas lutas dos povos indígenas e de assimilar seus usos de acordo com necessidades ou posicionamentos específicos, a que se refere Daniel Munduruku:

Se estes povos fizerem apenas a “tradução” da sociedade ocidental para seu repertório mítico, correrão o risco de ceder ao canto da sereia e abandonar a vida que tão gloriosamente lutaram para manter. É preciso interpretar. É preciso conhecer. É preciso se tornar conhecido. É preciso escrever – mesmo com tintas do sangue – a história que foi tantas vezes negada. (MUNDURUKU, 2018, p.82).

Ao adotarem o *rap* como linguagem artística pela qual pretendem projetar suas vozes, os *rappers* do Brô MC's se colocam em uma posição paradoxal, utilizando um estilo de música tipicamente norte-americano e frequentemente associado às periferias e ao movimento negro, ao mesmo tempo que se aprofundam em sua cultura tradicional, representada pela palavra, pelos adereços e pinturas que usam e especialmente pelos temas que abordam em suas letras. Os Brô MC's se comunicam com uma significativa parcela da população indígena que, assim como eles, se encontram nesta zona de contato ente o *ava reko* (modo de ser Kaiowá) e o *karaí reko* (modo de ser do não indígena). O *rap* distancia os artistas de sua cultura ao mesmo instante que os insere profundamente na realidade indígena contemporânea, assim a bombeta serve de suporte ao jeguaká, em uma potente metáfora do “pensamento liminar” de Mignolo (2003), pois segundo o antropólogo Rodrigo Amaro de Carvalho:

O *rap* Kaiowá deve ser visto como uma máquina de produção de identidade e alteridade. Identidade estabelecida entre indígenas e negros, possibilitada pelas aproximações vividas pelas violências históricas sofridas. Alteridade, por sua vez, produzida entre índios e brancos, tendo em vista as mazelas atuais vividas pelos coletivos

indígenas no Mato Grosso do Sul e no Brasil e também as distintas origens dos povos guarani e dos *karaí*. (CARVALHO, 2018, p.244).

Os Brô MC's representam uma população que sofre com o preconceito e a invisibilização de forma dobrada. Ser indígena nas aldeias de Dourados significa também ser um sujeito periférico e, neste sentido, romper com a barreira do preconceito é uma tarefa duas vezes mais complexa. O *rap* Guarani e Kaiowá nasce da necessidade diária de enfrentar um sistema opressor e de criar uma via de mão dupla, capaz de trazer informações para a aldeia e de levar para fora dos limites de suas cercas outras narrativas possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O movimento desencadeado pelos *rappers* Kaiowá concede aos jovens da aldeia um protagonismo na produção de uma narrativa que atualiza o discurso indígena e o coloca em constante posição de enfrentamento ao universo ocidental que cerca a reserva. Os jovens, inseridos naquele espaço que Silviano Santiago (2000) definiu como “entre-lugar”, uma zona de contato e negociação entre a cultura do colonizador e do colonizado, procuram vencer o processo de *outremização* ao passo que reafirmam suas alteridades. Em sua música mais conhecida, *Eju Orendive* (Venha com nós), os Brô MC's convidam seus ouvintes ao levante eminente do qual se fazem os mestres de cerimônia:

[...] *che aquahe a rima ko rap guarani ha kaiowa*
Chego e rimo o rap Guarani e Kaiowá
nde ndo katui remanha, remanharo che rehe mbaeve nde rehechai
Se você não consegue me olhar e se olha não consegue me ver
ape rap guarani oquahe pe henduhagua
Aqui é o rap guarani que está
ara ete orera aro, upeagui eju orendive
O tempo nos espera e estamos chegando, por isso venha com nós
upeagui eju chendive e,e,eju chendive
Por isso venha com nós
che rohenoi eju orendive, venha com nos nessa levada
Nos te chamamos pra revolucionar, venha com nós nessa levada
che rohenoi eju orendive, aldeia unida mostra a cara(2x)
Nos te chamamos pra revolucionar por isso, aldeia unida mostra a cara
(BRÔ MC'S, 2009)

O chamado dos Brô MC's tem sido ouvido e o videoclipe de *Eju onrendive* atualmente conta com mais de 440 mil visualizações no *Youtube*. O grupo tem ganhado cada vez mais destaque no cenário nacional e tem sido referência para o surgimento de outros coletivos de *rap* indígena, como o caso do grupo OZ Guarani, formados por jovens Guarani Mbya residentes da Terra Indígena Jaraguá, na cidade de São Paulo e Kunimi MC, rapper de origem Guarani que mora na aldeia de Krukutu, na região de Parelheiros, na zona sul de São Paulo.

Os Brô MC's representam muito mais que um grupo de *rap* de jovens indígenas que produzem letras em português e guarani. Sua existência é potência geradora de sentidos e de atravessamentos que finalmente são capazes de romper a bolha do apagamento e do silenciamento impostos aos povos indígenas, rumo à construção de uma outra realidade, onde o *ava reko* seja mais uma vez possível, construção de um tempo e espaço novo, *ará pyahu*.

REFERÊNCIAS:

- BONNICI, Thomas. **Conceitos-chave da Teoria Pós-colonial**. Maringá: Eduem, 2005.
- CARVALHO, Rodrigo Amaro de. **Rimas de si, batidas de outrem (e vice-versa):** estratégias de visibilidade e regimes de alteridade dentre os rappers Kaiowá (Reserva Indígena de Dourados/MS). Tese de Doutorado, Antropologia Social, UFRJ/MN/PPGAS, 2018.
- CHAMORRO, Graciela. **História Kaiowá**. Das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2016.
- FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. OLIVEIRA, João Pacheco de. **A presença indígena na formação do Brasil**. Laced/Museu Nacional, 2006.
- KRENAK, Ailton. **Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MONTESANTI, Beatriz. **Quem são os Brô MC's, primeiro grupo de rap indígena do Brasil**. Abem educação musical. 2017. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/congressos/imagens/Bromcs.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- MUNDURUKU, Daniel. As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória. *In*: DELGADO, Paulo Sergio. JESUS, Naiane Terena (org). **Povos indígenas no Brasil: perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brasil Publishing, 2018. p. 177-189.
- MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura. O reencontro da memória. *In*: DORRICO, Julie et al. **Literatura indígena brasileira contemporânea**. Criação, Crítica e Recepção. Porto Alegre: Fi, 2018. p.81-84.
- MUNDURUKU, Daniel. Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei 11.645/08. **Revista Moitará**, Araraquara, v.1, nº1, p.19-23. 2014. Disponível em: <http://fundacaoarapora.org.br/moitará/edicao01>. Acesso em: 02 de jul. 2021.
- Quem são os Brô MC's, primeiro grupo de rap indígena do Brasil
- SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In*: **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro, Rocco, 2000, p. 09-26.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

BOLOGNESI, L. As Guerras da Conquista. In. **Guerras do Brasil.doc**. Netflix, 26 min. SP, 2018.

BRÔ MC'S - Eju Orendive - clipe oficial legendado. [S.I. : s. n.], 2009. 1 vídeo (3:25 mim). Publicado pelo canal Cufatvddos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>. Acesso em: 02 jul.2021

BRÔ MC'S – Humildade. .[S.I. : s. n.], 2009. 1 vídeo (2:26 mim). Publicado pelo canal Thiago Almeida. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bQVLk_mMkMY. Acesso em: 03 jul.2021.

BRÔ MC'S Rap Indígena - A vida que eu levo.wmv. [S.I. : s. n.], 2013. 1 vídeo (6:02 mim). Publicado pelo canal Terra Vermelha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d1N2zXk738E>. Acesso em: 02 jul.2021.

MARÇAL DE SOUZA Tupã-Y: uma voz que nunca se calará. [S.I. : s. n.], 2016. 1 vídeo (6:53 mim). Publicado pelo canal Prof. Douglas Alves da Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8RjGZ8dXGPQ>. Acesso em: 09 jul. 2021.

**SABERES DO TEKOPORÃ GUARANI:
APRENDENDO A SONHAR COM TERRAS LIVRES**

*Ana Lucia de Castro Oliveira*¹

*Dulcinéia de Fátima Ferreira*²

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado nasce durante o processo de pesquisa para elaboração da dissertação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Comunidades e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba (PPGE-So).

O propósito do trabalho é o de contribuir na construção do debate em torno das possibilidades de abrir espaço para que saberes historicamente silenciados e subjugados possam emergir, criando caminhos dentro da estrutura do pensamento e acadêmica, fazendo-se inspiração para nos auxiliar enquanto sociedade contemporânea, a driblar o inconsciente colonial que guia nossos passos, aliado a uma razão indolente que sustenta uma lógica que nos lança dentro de um colapso civilizatório, o mundo que herdamos (KRENAK, 2019).

Identifica-se assim, que estamos atualmente em uma crise coletiva de sentido existencial, a busca nas elaborações e reflexões aqui propostas perpassa por encontrar solo firme sob os pés, reencontrando no pensamento e nos saberes ancestrais, saindo da abstração do processo civilizatório e da ideia de humanidade que carregamos (KRENAK, 2019).

O convite no trabalho de dissertação “Aprendendo com os Guaranis a resistir e sonhar com Terras livres”, veio para pensarmos e re-orientarmos nossas rotas, abrindo espaço para o respiro, para que o conhecimento dos povos Guarani, assim como de outros povos, com seus pilares nos ajudem a refundar o mundo, criando solo firme por onde possamos caminhar. Refletir sobre o olhar e lugar que estamos e de que maneira nos posicionar para a vivência junto a esses povos.

Nos inspirar em cosmovisões de povos originários se mostrou no decorrer dessa pesquisa como uma grande possibilidade de compreender a ética que valoriza a vida, em relação a que carregamos enquanto sociedade contemporânea, e então a pergunta apresentada é: Como temos nos inspirado nesses modos de

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, pelo programa de pós-graduação em Educação na linha de Comunidades e Movimentos sociais. Trabalho realizado para dissertação de Mestrado sobre a orientação da Prof^ª Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira.

² Prof^ª Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira.

vida? De que maneira as sociedades contemporâneas têm apreciado, compreendido e vêm deixando emergir esses saberes multisseculares? Como têm buscado redirecionar o sentido do desenvolvimento para essas rotas que são feitas para afirmar a vida?

Questionar a dominação do pensamento e os memoricídios produzidos historicamente movimenta as estruturas dessa dita civilização moderna. E aí podemos também, questionar junto aos povos originários – Que civilização é essa? Que humanidade é essa? A própria ideia de civilização e seus marcos históricos. Esses questionamentos e a consciência de que podemos existir de outras formas no mundo, a partir de outras epistemologias e visões nos trazem a convocação para que enquanto sociedade nos inspiremos em povos originários e sociedades de tradição ancestral, em como resgatam uma potência e força que nos nutre para resistir e a vida vingar, como nos convida Anzaldúa: agir.

Descobre que não pode manter conceitos ou idéias dentro de limites rígidos. As fronteiras e os muros que devem manter idéias indesejáveis do lado de fora são hábitos e padrões de comportamento arraigados; esses hábitos e padrões são os inimigos internos. Rigidez significa morte. Apenas mantendo-se flexível é que ela consegue estender a psique horizontal e verticalmente (ANZALDÚA, 2005).

No texto “A inconstância da Alma Selvagem”, Eduardo Viveiro de Castro (2002) traz reflexões que vão ao sentido da tradução do entendimento do mundo a partir do modo de vida dos povos originários, entender esses aspectos e os caminhos do saber desses povos é fundamental para nossa reconfiguração e inspiração, aprendendo junto. Em uma passagem desse texto, Castro (2002) nos traz um trecho de uma carta escrita por jesuítas, documento que ao ser analisado nos demonstra aspectos das subjetividades desses povos.

O problema dos índios, decidiram os padres, não residia no entendimento, aliás ágil e agudo, mas nas outras duas potências da alma: a memória e a vontade, fracas, remissas. {7} “É gente de muy fraca memória para as coisas de Deus” (Pires 1552: I, 323). Do mesmo modo, o obstáculo a superar não era a presença de uma doutrina inimiga, mas o que Vieira descrevia como “as ações e costumes bárbaros da gentildade”. [...] E que os primeiros jesuítas rotulavam mais simplesmente de “maus costumes”. Veja-se esta passagem de Nóbrega, por exemplo, que está provavelmente entre as fontes inspiradoras do conceito do mármore e da murta: ‘Esta gentilidad no tiene la calidad de la gentilidad de la primitiva Iglesia, los cuales o maltratavan o matavan luego a quien les predicava contra sus ídolos, o crefan en el Evangelio; de manera que se aparejavan a morir por Christo; pero esta gentilidad como no tiene ídolos por quienmueran, todo quanto les dízen creen, solamente la dificultad está en quitalles todas sus malas costumbres [...] lo qual pide continuación entr’ellos [...] y que vivamos con ellos y les criemos los hijos

de pequeños en doctrina y buenas costumbres [...]’ (CASTRO, 2002, p. 128).

Dentro da compreensão de mundo traduzida pelos jesuítas, "os costumes" são o ponto de inflexão que geram todo um paradigma próprio desses povos que nessa terra estavam, sua ciência e o que cultivam – sua cultura, é o que os impede de serem doutrinados. Adentrando um pouco mais nessa discussão a respeito do olhar dos jesuítas para os Tupinambá, quando se referem às características que conferem inconstância, “da ‘fraca memória’ e ao misto de volubilidade e obstinação, docilidade e recalcitrância, entusiasmo e indiferença” (CASTRO, 2002), nos convoca a olhar mais atentamente a esse estado de “crer sem fé”, a vontade de ser o outro junto ao mistério de um lugar que não é penetrado, uma imutabilidade mutável.

Para isso, Viveiro de Castro (2002) nos traz à paisagem antropológica da Murta e do Mármore, o mármore que com interferências é lapidado e assume formas rígidas, e a Murta que é moldada com facilidade, porém com essa mesma plasticidade reversa se recompõem em formas múltiplas, sem se desfazer do que lhe compõe por direito ontológico.

Entendemos que toda sociedade tende a perseverar no seu próprio ser, e que a cultura é a forma reflexiva deste ser; pensamos que é necessária uma pressão violenta, maciça, para que ela se deforme e transforme. Mas, sobretudo, cremos que o ser de uma sociedade é seu perseverar: a memória e a tradição são o mármore identitário de que é feita a cultura. Estimamos, por fim, que, uma vez convertidas em outras que si mesmas, as sociedades que perderam sua tradição não têm volta (CASTRO, 2002, n.p.).

Onde reside a inconstância da alma selvagem, estado próprio dos povos originários, é onde reside sua resiliência no tempo-espço. A abertura à "boa-nova" é a disponibilidade interior de entender o que se apresenta da natureza das coisas. Uma predisposição orgânica ao conhecer, essa mesma abertura que confere plasticidade, convoca a assegurar aquilo que não deve possuir a propriedade de mutabilidade.

Podemos aqui encontrar uma ligação. O discernir e a clareza em compreender o que se mantém e o que de bom grado é transformado. Um constante retorno à imagem primordial, à raiz e à “arqué” da Murta, o retorno da diferença. “Só volta a afirmação, só volta aquilo que pode ser afirmado, só a alegria volta. Tudo o que pode ser negado, tudo o que é negação, é expulso pelo próprio movimento do Eterno Retorno” (DELEUZE, 1976, n.p.).

A potência da existência desses povos, a sabedoria intrínseca à forma de viver e entender a vida, reside em muito na disponibilidade de convocar o novo a reconfigurar, sem perder sua meta-forma, conservando o que lhe garante além da sua existência a sua plenitude de Ser, sem o “mero estar” no mundo. Ao retornarmos para esse momento de nossa história, em que há o contato do Estranho com o Familiar (jesuítas - indígenas/ indígenas - jesuítas), conseguimos distinguir quem se modificou? E o que se modificou, qual rumo tomou? Passados alguns séculos, o que se mantém e o que dá sinais de falência? Quais modos de vida e costumes podem ser considerados como potentes em salvaguardar o dom da vida? Quais tensões esses modos de vida encontram no contemporâneo? De que maneira estão resistindo? Quais valores as guiam?

As narrativas de contato e mudança cultural têm sido estruturadas por uma dicotomia onipresente: absorção pelo outro ou resistência ao outro. [...]. Mas, e se a identidade for concebida, não como uma fronteira a ser defendida, e sim como um nexos de relações e transações no qual o sujeito está ativamente comprometido? A narrativa ou narrativas da interação devem, nesse caso, tornar-se mais complexas, menos lineares e teleológicas. O que muda quando o sujeito da “história” não é mais ocidental? Como se apresentam as narrativas de contato, resistência ou assimilação do ponto de vista de grupos para os quais é a troca, não a identidade, o valor fundamental a ser afirmado? (CLIFFORD 1988, p. 344 apud CASTRO, 2002).

É urgente o reconhecimento dessas histórias, dessas existências, forjando novas subjetividades, reconfigurando o que vem sendo perpetuado sem memória e referência. Recontar a história é transpor fronteiras da nossa subjetividade, construída com base em memoricídios, tolhendo as raízes de um povo causando desorientação. O que sabemos do que foi? Quanto do que se repete e nos é contado ao passar dos séculos é a verdade?

E é disso que nos contam e temos notícia que são formadas nossas consciências, nossos modos de ser, e por isso muito frágeis, sem conexão real com o que se passou. Vemos hoje pessoas sem história, ou se sustentando com uma história mal contada.

Falar desses modos de vida, reconhecer essas existências, mais do que registrar, é recontar o passado, encontrar os marcos históricos, os momentos em que se desenhou este quadro civilizatório que nos é apresentado. Não se trata de voltar a ser o que era, mas de, a partir desse lugar encontrado refazer os passos, reconectar à raiz: a ancestralidade na contemporaneidade. Espaços – tempos do

devir. Realizar a concreta e abstrata disputa dos sentidos, tanto das rotas que nos trouxeram até aqui e os desvios do caminho como de projetar nosso vir a ser.

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? [...] Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2019, p.14).

“Como nós, Guarani, podemos ajudar a curar o mundo?” Essa é a pergunta que ouvi de Anastácio Peralta - Guarani Kaiowá, durante sua fala no II Seminário Internacional de Etnologia Guarani em 2019, e é realmente uma pergunta urgente de todos os povos. Um compromisso com a Terra e com toda essa doença produzida. Um exercício de compaixão e paciência, com mentalidades adoecidas. O rezo é para que a vida continue, para que essas vozes da Terra ecoem nos corações adormecidos, despertando a consciência da natureza que se é.

A gente vive reclamando, mas essa coisa foi encomendada, chegou embrulhada e com aviso “Depois de abrir, não tem troca”. [...]Um monte de gente decepcionada, pensando”. Mas é esse mundo que deixaram pra gente?” Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar para as futuras gerações? (KRENAK, 2019, p.68).

A tarefa é caminhar junto da visão de resistência/re-existência e perceber as estratégias custosas encontradas pelo povo Guarani por séculos. Dentro desse processo o que envolve é olhar para toda a dureza e crueldade desse processo de contato e a partir dessa percepção, estabelecer a ponte entre os mundos, o complexo processo de nos transpor para o entendimento de mundo e imaginar essa consciência a partir dos Guarani, tarefa que é o que aqui estamos nos propondo e temos a urgência de fazer: por um mundo que caibam outros mundos.

Sem tekoha, não há teko, dizem os Guaranis. Hoje a principal infração sob o modo de vida Guarani é o que muitas vezes eles chamam de “enclausuramento”, em áreas demarcadas. Essa lógica de que a cerca é uma fronteira que não pode ser ultrapassada, é um impacto sobre a própria forma de conceber a existência, a sua cosmovisão e a cosmogênese.

Passo a passo, os povos Guarani, multi seculares, vêm desenhando sua territorialidade e o entendimento em relação ao espaço e o mundo, dentro do universo do pensamento e da ciência guarani. A maneira como concebem a criação do mundo se relaciona com a maneira de ocupar a Terra. Essa intimidade cultivada no seio desse povo garante uma sustentação milenar dos pilares que permitem, ainda hoje, aos Guarani, orientarem M’baraká (palavra em movimento) com um rigor notável referenciado em narrativas míticas.

Eu vou contar aquilo que os xeramõi (avôs, mais velhos, conhecedores) já contaram também. Se eu falar por mim mesmo será da mesma forma que os xeramõi falaram, porque eu soube deles. Nós falamos realmente que nós viemos do Paraguai, mas onde Nhanderu gerou mesmo o Guarani? Quando Nhanderu o colocou ele não denominou aquele local, onde ele gerou o Guarani, não chamou de nada. [...]. Por isso, não podemos falar que viemos do Paraguai ou coisa parecida, não tem nome o local onde nos originamos. Nós sabemos que eles, os xeramõi mais antigos, sempre falam que nós viemos do Yvy Mbyate, que é o centro do mundo, é isso que eles explicam. Ele nos colocou justamente no centro do mundo para ficarmos longe e termos que caminhar para chegar à beira-mar. É isso que tentamos explicar para os juruá, e para os órgãos governamentais, quando nos reunimos com eles. E nós contamos aquilo que sabemos pelos nhaneramõi, que são os mais velhos, os que têm sabedoria [...]. Os juruá, na visão deles, nos misturaram muito com outros povos, mas, ao mesmo tempo, eles nos dividiram. Com a divisão do território eles nos dividiram, daí eles falam que viemos de outro país. Por isso, há hoje uma grande confusão, separaram todos nós, mas havia vários grandes xeramõi que realmente faziam caminhadas sagradas e vieram parar para o lado de cá. Nós já viemos com essa função de caminhar para alcançar a Terra sem Males, além da beira-mar (Adriano Morinico - Karai Jekupe - Tekoha Yvya Yvate, informação verbal, Guata Porã, AFFONSO, 2015).

Ao nos aproximar do modo de enxergar o mundo e a existência para os Guaranis o que reverbera em especial, é a palavra - importante Yvy Rupa: A Terra uma só. Como ouvi de Anastácio Peralta (Guarani Kaiowá, durante sua fala no Seminário de Etnologia Guarani, 2019) - “Antes não existia fronteira, isso é coisa de vocês juruá kwera”.

Essa concepção tem forte presença entre os Guarani: a inexistência de fronteiras. Há uma percepção de unidade dos povos da Terra, com o reconhecimento da diferença. O modo de existir e as estratégias construídas há séculos por esse povo.

Quando falamos de povos indígenas e territorialidade, vemos que existem idiossincrasias marcantes no modo como cada povo concebe o espaço. Mas ao olhar nesta pesquisa para o povo Guarani, vemos uma compreensão de liberdade no deslocamento no território e uma guiança por uma bússola ética imanente a essas existências. Essa forma de entender a ocupação e a territorialidade própria desse povo, é fundante com a relação com o sagrado - Nhanderu que manda caminhar.

A vida com um sentido, guiado pelos espíritos protetores, assim vão se movimentando na vida os Guarani. A narrativa, que acontece através dos mais velhos (xeramõi e xejaryi), nas casas de reza - Opy, onde a palavra tem plenitude, vai desenhando o modo de vida ancestral no contemporâneo, através da oralidade desses avôs e avós, escolhidos por Nhanderu, para guiar as suas famílias com – unidade através das memórias das histórias contadas pelos que vieram antes, o fio

de vida ligado aos ancestrais vai nutrindo o caminhar, preenchendo de sentido essas existências (OLIVEIRA, 2016).

Uma anciã um dia me disse que somos árvores que caminham,
carregamos folhas, galhos, raízes,
e todos aqueles que vieram antes de nós
são estrelas em nosso céu.

Em direção ao sol nossa eterna caminhada de pés descalços
para não deixar de sentir a terra, o calor,
as águas e cada respiração.

Somos natureza VIVA!
(Renata Tupinambá, 2016)

Considerações finais

Caminhar junto aos guaranis e nos inspirar percebendo o movimento do vivo, a consciência de sermos natureza vida e a percepção de que o movimento do vivo é o caminho que se faz, adotando o devir das forças e vetores que se somam na constituição dos processos de elaboração da teia da vida. O que encontra como sistema aberto, potencialmente disponível para re-elaboração, re-configuração e re-criação. As sementes da resistência, da re-existência, perpetuando a visão alcançada no cultivar de suas tradições, que vão se reatualizando no espaço-tempo.

Potencialmente, caminhar com memória. Vemos claramente que os paradigmas tradicionais da ciência moderna vêm privilegiando uma formalização da realidade e um engessamento do pensamento, configurando domínios estáticos, sistemas fechados. Em níveis de observação da realidade, essa visão não capta o movimento da vida, as flutuações e instabilidades próprias da condição de existência do vivo (PELLANDA, 2009). Somado a isso, o pensamento colonial que realiza a manutenção de uma lógica que vai contra a vida e está imbricada nas subjetividades.

O que ficou evidente durante os processos de construção deste trabalho é que a criação de práticas de descolonização do inconsciente se constitui como uma tarefa urgente e inadiável. Realocarmos o nosso pensamento resgatando a nossa consciência junto aos nossos ancestrais, povos originários, é uma necessidade vital. A visão da realidade no sentido da transformação civilizatória exige a criação de um tecido próprio que aglutine a identidade, organização social, política, ecológica e cosmológica no sentido de afirmar a vida.

A necessidade imanente de esperar, de sonhar com a emancipação, de ampliar os espaços para que o pensamento voe e impedir que as verdades se

solidifiquem é um compromisso com a liberdade, essa tarefa e atitude em mãos é que enquanto aprendizes da vida devemos carregar.

Ao habitar territórios existenciais, ampliar os espaços de nossas tendas, estarmos prontos para desconstruir e reconstruir a cada novo movimento que se apresente, projetar os lugares ao horizonte que almejamos alcançar e sem medo nos lançar nesse voo. Sonhar com terras livres é uma linha de fuga que nos assegura que estaremos resistindo transpondo as fronteiras do pensamento, construindo ponte entre os mundos e formas de viver na Terra. E assim seguirmos por todas as direções, pensamento nômade habitando as moradas do infinito, constelando o vir a ser do nosso mundo.

Referências

- ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. (Tradução Tadeu Breda). São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- AFFONSO, A. M. R. **Guata Porã** – Belo Caminhar. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015
- BENITES, E. OGUATA PYAHU. (**uma nova caminhada**) No processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena TE'YIKUE. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.
- BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- CASTRO, E. V. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify. 2002.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. (Tradução de Aurélio Guerra Neto). São Paulo: Ed.34, 2011.
- IBERÊ, D; BAINES, S.; M'BARAKÁ - **A palavra que age**. Novas territorialidades e conflitos na Amazônia Indígena: A IIRSA e o Eixo Peru-Brasil-Bolívia. Revista de estudos e pesquisa sobre as Américas, v. 12, n. 2, p. 176-201, 2018. Disponível em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16015/14304>>. Acesso em: 25 de set. 2019.
- KRENAK. A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- OLIVEIRA, A. L. C. **Ancestralidade e contemporaneidade**: O Jongo como uma experiência de encontro e transformação social. 2016. 65 f. TCC (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.
- PISSOLATO, E. P. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora da Unesp, 2007.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ROLNIK, S. **Uma insólita viagem à subjetividade**. Fronteiras com a Ética e a Cultura. Revista Cultura e Subjetividade: saberes nômades, p. 25-34, Campinas, 1997. Disponível em: <<http://www.caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>>. Acessado em: 20 de Nov. 2019.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almeidina, 2009.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EPISTEMICÍDIO: UM ESTUDO FILOSÓFICO-INTERDISCIPLINAR

Letícia Vitorino da Silva

1 - INTRODUÇÃO

Estudos acadêmicos sobre o conhecimento deram origem a epistemologia (do grego *episteme* que significa conhecimento e *logon* que significa estudo). A epistemologia, como a compreendemos na parte ocidental do mundo, atualmente é focada e voltada para o conhecimento vindo, principalmente, da Europa. Isto é, um conhecimento seletivo e restrito de visões particularmente eurocêntricas. Por exemplo, textos filosóficos ressaltando que a Filosofia nasceu na Grécia com Tales de Mileto, são pensamentos eurocêntricos inseridos gradualmente em culturas, como a brasileira, visando uma padronização do conhecimento por parte dos colonizadores. Essa tentativa de homogeneização ocorre, em parte, devido à colonização histórica, no qual os colonizadores, visando obter poder, impunham suas culturas para os colonizados para adquirir uma padronização do conhecimento.

Com um pensamento de que o conhecimento europeu é o único válido e certo, os colonizadores impunham sua religião e seus pensamentos sobre culturas totalmente diferente das suas, obrigando os colonizados a segui-las ou, até mesmo, trabalhar como escravos e serem mortos por possuírem culturas, consideradas pelos europeus, inferiores. Deixando, assim, com que as culturas do sul perdessem parte, ou completamente, sua essência para uma ascensão cultural europeia. Por esse e outros motivos que a grande parte das pessoas não procuram considerar culturas como a chinesa, egípcia, africana, indígena, entre outras, como meios de atingir o conhecimento, seja ele prático ou teórico. Aceitar que a Filosofia tenha começado com Tales de Mileto e não se questionar ou não considerar o que havia

antes é um exemplo de como o pensamento eurocêntrico foi inserido em nossa cultura. A dominação europeia está tão enraizada, que dentro do nosso próprio país desconsideramos filosofias de extrema importância como a indígena. Os indígenas do Brasil possuem culturas ricas e diversas, cada um com filosofias diferentes, mas eles são considerados apenas selvagens grosseiros por grande parte da população, devido à ascensão do pensamento europeu.

Em síntese, várias culturas do sul do mundo, que sofreram maior colonização, foram desprezadas e ignoradas, em prol de uma tentativa de padronização de um conhecimento específico de uma única área. Porém, a homogeneização não foi completa; alguns grupos oprimidos resistiram a tentativa de padronização e ainda hoje mantêm sua cultura apesar das tentativas de mantê-los calados. Um dos inúmeros resultados dessa tentativa de homogeneização foi o quase esquecimento das epistemologias do sul, que foram deixadas de lado tanto na cultura como nas universidades, principalmente no Brasil.

Para tratar da irrelevância que a epistemologia do sul atualmente possui em relação aos conhecimentos situados ao norte do mundo, em sua obra, “Epistemologias do Sul”, Santos e Meneses (2009) utilizam o termo “epistemicídio”, com o sentido de um assassinato do conhecimento, como se o conhecimento e as culturas do sul fossem invisíveis.

[...] o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena [...] De facto, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais [...] A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores. (SANTOS, B. V. S, MENESES, M. P. 2009, p. 17)

O trecho supracitado realça que o epistemicídio não ocorreu apenas na questão de uma perda de identidade cultural e epistemológica, mas, resultou também, em uma perda do indivíduo colonizado como um ser, o qual era apenas colocado como um ser inferior ou mera coisa. Quando analisamos etimologicamente, o termo epistemicídio pode ser dividido da seguinte forma: *episteme*, sendo ela o conhecimento; *cídio*, do latim, matar. Dessa forma o termo tem o significado puro de morte do conhecimento, porém, analisando o trecho acima, podemos compreender que epistemicídio é uma palavra que vai muito além de apenas a morte do conhecimento se estendendo até mesmo ao domínio epistemológico da identidade do ser.

Além dos colonizadores europeus usarem por vezes a força bruta, também e, principalmente, utilizaram elementos de persuasão para tentarem universalizar a religião, os hábitos, o conhecimento comum e científico. Apesar da passagem dos séculos, ainda hoje o epistemicídio predomina, porém, sem o uso da força bruta para dominação, mas persiste a ideologia de dominação silenciadora da diversidade cultural. Possuímos um mecanismo mais sedutor para a implementação de padrões na sociedade, não apenas padrões os acadêmicos, mas, também, padrões econômicos, estéticos, alimentares, que são mais facilmente disseminados através da *internet*.

Na última década, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) evoluíram de uma maneira que quase os próprios seres humanos tiveram dificuldade de acompanhar. Essa evolução, trouxe consigo algumas consequências negativas, mas também, consequências positivas. Um dos lados negativos das TIC é justamente a facilidade com que agora pode-se implantar padrões estereotipados, com as redes sociais como principal meio. Modelos irreais de vida, plantadas na realidade de pessoas que nunca alcançarão o que veem, por estarem diante de uma realidade distorcida. Além da velocidade de processamentos de informação que possuímos atualmente, também lidamos com os Big Data¹ que possibilitam a armazenagem de dados absorvidos pela internet, muitas vezes de forma obrigatória.

Usuários da rede que estão usando a internet apenas para diversão ou como rotina, acabam fornecendo seus dados de maneira quase involuntárias de forma a poder usar uma determinada plataforma ou realizar alguma compra pela internet. Nessas atividades, acabam não se perguntando para onde vão seus dados privados; por exemplo, em uma busca no Google, quando estamos procurando por um livro X, basta uma única pesquisa sobre o item para que as informações comecem a aparecer em forma de anúncio em diferentes feeds de notícias dos lugares em que podemos estar conectados.

Outro exemplo, ainda operando com o Google², podemos procurar na barra de buscas uma palavra e em seguida, várias frases relacionadas com aquela palavra aparecerão de sugestão para acessarmos. Isso se dá devido aos dados que

¹ Conceito que será brevemente discutido no tópico 5.

² Vale lembrar que esse sistema de sugestão de frases não ocorre apenas do Google, outras plataformas como o Youtube seguem esse mesmo padrão.

a plataforma absorve em diversas buscas já feitas anteriormente. Se outra pessoa, com interesses distintos, procurasse a mesma sentença, sua sugestão de frases seria diferente. Como já citado, o Google sugere frases baseando-se em buscas passadas, porém, a partir de uma análise de dados de nosso histórico de busca, acabamos sendo direcionados para matérias e notícias semelhantes aos que já foram acessadas.

Esse efeito circular nos direciona, diversas vezes, para os mesmos posicionamentos, matérias e artigos com conteúdos semelhantes ao que costumamos consumir, causando, assim, uma certa alienação do usuário que não se preocupa em pesquisar sobre assuntos com diversos pontos de vista diferentes do seu. A sedução da rede acontece de forma tão suave que não conseguimos ter noção de que vemos exatamente a mesma coisa quase todos os dias, e a esse novo tipo de colonização, consumo e armazenamento de dados denominou-se neocolonialismo.

Entretanto, as TIC também trouxeram consequências positivas para a sociedade, por exemplo, o fácil acesso ao conhecimento por meio de artigos e sites confiáveis de revistas e jornais eletrônicos. Além desse acesso à informação, ampliou-se a possibilidade de comunicação a distância que, principalmente em meio a pandemia de Covid-19, se mostrou útil ao proporcionar que pessoas continuassem trabalhando, estudando e, até mesmo, tendo consultas médicas de forma remota e online. Com o avanço das TIC, os grupos que resistiram - ou seja, grupos que, apesar da imposição cultural europeia, ainda seguem com suas culturas e crenças de origem - ao epistemicídio também foram beneficiados; a tecnologia facilitou uma maior visibilidade para pessoas e grupos oprimidos, de uma forma que pudessem se conectar e interagir, compartilhando histórias, conhecimento e suas lutas de resistência.

As TIC, como uma ferramenta, permitiram que a visibilidade e o lugar de enunciação, rompessem com parte da padronização do conhecimento que temos atualmente, mostrando que, não são apenas os conhecimentos teóricos da Europa que são tidos como válidos. Os conhecimentos práticos e teóricos de outras partes do mundo também podem expressar distintas filosofias, uma vez que as entendemos como o *saber que* e o *saber como* usar o conhecimento.

Um dos objetivos centrais do presente artigo é defender a hipótese segunda a qual a Filosofia pode expressar um tipo de saber prático do conhecimento, independente de sua origem. Objetivamos também analisar influências, tanto positivas como negativas, das TIC no processo de epistemicídio, padronização e possíveis consequências futuras, por exemplo, uso não permitido de dados e informações pessoais cada vez maior, mas, também, possibilidade de emergência cultural.

Em suma, buscaremos evidências para nossa hipótese de trabalho, segunda a qual o resultado da padronização através da colonização histórica possui influências até hoje, porém, de um modo que quase não percebemos que estamos sendo padronizados de forma estereotipada; entretanto, as TIC permitem a ascensão de alguns grupos marginalizados, possibilitando que suas culturas sejam vistas e consideradas. A seguir, detalharemos algumas características do epistemicídio.

2 – O QUE É O EPISTEMICÍDIO?

O epistemicídio, de forma mais detalhada, nas palavras de Boaventura de Souza Santos (SANTOS, B.S. 2010, p. 20):

[...] a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os actores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha).

O trecho supracitado indica que, o lado de cá da linha é, supostamente, o lado “certo”, ou seja, uma cultura que “merece” ser universalizada por ser considerada superior e, conseqüentemente, imposta sobre as outras, enquanto o lado de lá da linha é o que deve ser esquecido e oprimido, o “errado” que deve ser colonizado; de modo mais simplificado, o lado de cá da linha seriam os europeus/colonizadores e o lado de lá da linha seria o Sul/colonizados - é necessário que façamos uma distinção. O sul geográfico, África, América Latina e Oceania, se difere do Sul epistemológico que é o tratado nesta pesquisa quando nos referimos aos grupos resistentes ao epistemicídio. Por exemplo, a China, o Japão, a Índia, entre muitos outros, também são culturas que foram oprimidas nas academias brasileiras devido a ascensão europeia. Porém, a imposição não é apenas cultural, existe o lado de cá e o lado de lá da linha em diversas outras análises que

serão desenvolvidas mais a diante, mas, agora, analisemos uma das imposições no âmbito político.

Um dos casos que podem ser analisados como superioridade política, é a ideia de que o capitalismo é o único sistema econômico que pode dar certo, suprimindo os outros sistemas econômicos que poderiam vir a ser mais justo e até mesmo menos desumanos, com governantes que não coloquem a ganância e a sede de poder antes da população. A imposição do capitalismo trouxe episódios de descaso humano, por exemplo, o caso estudado por Maria Paula Meneses de tráfico humano em Moçambique, demonstrando que a necessidade de dinheiro leva os seres humanos aos piores feitos existentes, entre eles, a escravidão, a prostituição e o tráfico de pessoas e animais. Um sistema no qual a fome não comove, pois os grandes produtores de alimentos preferem queimar suas produções ao vê-las desvalorizar. Também o exemplo brasileiro de políticos, homens e mulheres do governo que, por ganância, desviam dinheiro público para benefício próprio enquanto milhares morrem em hospitais, moram nas ruas e passam fome. Em suma, um sistema imposto para deixar os ricos mais ricos e os pobres na miséria.

O capitalismo faz com que algumas pessoas parem de se ver como seres humanos e se enxergarem como meras mercadorias, produtos de vitrine, capazes de se venderem e de comprarem outras pessoas sem se questionarem se aquela atitude é correta e ética. Ranson Riggs (2016), expõe de uma forma cômica e ligeiramente bizarra, no conto "*Os esplêndidos canibais*", a que os seres humanos podem se submeter quando se trata de dinheiro. Arrancando seus próprios membros em troca de dinheiro para possuírem a maior e melhor casa da vida de Swampmuck. Até chegarem ao ponto em que eram apenas corpos decepados, escravos dos canibais que lhes sustentavam financeiramente. E o capitalismo não passa de uma Swampmuck com pessoas obcecadas em dinheiro para possuírem cada vez mais bens, muitas vezes não importando as consequências de suas ações.

Em qualquer âmbito que ele atue, o epistemicídio não é um assunto recente, seja em um sistema econômico como acabamos de analisar, ou também em pensamentos de superioridade entre classes sociais. Na Grécia antiga, o filósofo Aristóteles, defendia a relação de superioridade de uns sobre os outros, em sua obra *Política*, afirma que:

Somente entre os bárbaros a mulher e o escravo estão no mesmo nível. Assim, esses povos não têm o atributo que importa naturalmente a

superioridade e sua sociedade só é composta de escravos dos dois sexos. Foi isso que fez com que o poeta acreditasse que os gregos tinham, de direito, poder sobre os bárbaros, como se, na natureza, bárbaros e escravos se confundissem. (p. 9-10)

De acordo com Aristóteles, as mulheres, os escravos e os bárbaros mereciam ser governados por não possuírem a capacidade de mandar em outras pessoas, e ele continua: “Pertence também ao desígnio da natureza que comande quem pode, por sua inteligência, tudo prover e, pelo contrário, que obedeça quem não possa contribuir para a prosperidade comum a não ser pelo trabalho de seu corpo.” (p. 9). O filósofo assume que precisa haver um ser que comanda e um ser que obedece, estabelecendo uma sobreposição de autoridades e conhecimentos sobre as outras pessoas, além de uma sobreposição cultural.

Seguindo a mesma linha de superioridade cultural grega que vimos com o pensamento de Aristóteles, tem-se também a hipótese de que a Filosofia originalmente começou na Grécia antiga, com Tales de Mileto, e esta teoria foi inserida de um modo tão gradual, pelo menos no Brasil, que a maioria da população simplesmente aceita esse “começo”. Sendo que, comunidades como as egípcias e as chinesas, que se formaram cronologicamente antes, já possuíam sua Filosofia antes de Tales assumir que “tudo é água”. Porém, devido a homogeneização cultural as primeiras civilizações foram filosoficamente esquecidas e culturalmente reprimidas para termos um “início oficial” da Filosofia como sendo por volta de 600 anos a.C, na Europa.

Apesar das diversas civilizações anteriores à Grécia, ainda é comum encontrarmos intelectuais que assumem que “a Filosofia é grega”. Em sua obra, *Convite à Filosofia*, Marilena Chauí (2000, p. 20), cita:

Quando se diz que a Filosofia é um fato grego, o que se quer dizer é que ela possui certas características, apresenta certas formas de pensar e de exprimir os pensamentos, estabelece certas concepções sobre o que sejam a realidade, o pensamento, a ação, as técnicas, que são completamente diferentes das características desenvolvidas por outros povos e outras culturas

Chauí argumenta que o pensar “não grego” não é abrangente e generalizador como o pensar grego, ou seja, o “pensar filosófico”, ela afirma que apenas na Grécia o pensamento começou a ser abrangente e não restrito a coisas determinadas e sem fundamentos.

Em outras palavras, Filosofia é um modo de pensar e exprimir os pensamentos que surgiu especificamente com os gregos e que, por razões históricas e políticas, tornou-se, depois, o modo de pensar e de se exprimir predominantemente da chamada cultura europeia ocidental da

qual, em decorrência da colonização portuguesa do Brasil, nós também participamos. (CHAUÍ, M. 2000, p. 21)

Nessa citação, Marilena Chauí afirma que a Filosofia originou-se na Grécia devido ao pensamento mais amplo e crítico que os gregos desenvolveram, mesmo com culturas anteriores já possuindo diversas formas de pensar (teóricas e práticas) antes mesmo da criação da Grécia. Pode parecer evidente que culturas anteriores à grega são de extrema importância para a Filosofia, mas ainda encontramos o pensamento europeu muito enraizado no ocidente devido, em parte, pela colonização, gerando pensamentos como o da estudiosa Marilena Chauí.

A forma de pensar que exalta a filosofia grega mostra a influência que a Europa ainda possui em nossa cultura, além de espalhar um conhecimento equivocado sobre a origem da Filosofia, fazendo com que cada vez mais as epistemologias do sul sejam deixadas de lado para a ascensão do pensar grego. É de extrema importância ressaltar que a filosofia criada na Grécia possui, sim, conhecimentos essenciais que contribuem para o desenvolvimento filosófico, mas o que procuramos evidenciar é a necessidade de tratarmos as filosofias com o mesmo grau de relevância e possamos reconhecer os diversos tipos de conhecimentos e pensamentos como igualmente importantes, sem exaltar uns e humilhar outros.

Em suma, o epistemicídio, caracterizado como uma sobreposição de uma cultura sobre a outra, não afetou apenas a história econômica e cultural de diversos povos, mas também se enraizou em culturas distintas e permanece ainda hoje. A seguir, teremos uma breve exposição de algumas epistemologias do sul, evidenciando sua importância para inúmeras áreas do conhecimento.

3 - AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

De acordo com Menezes (2009) e Santos (1995) “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos, 1995: 508) e quando possuímos uma epistemologia, em sua maioria, voltada aos saberes europeus, muitas vezes nos esquecemos que existe o Sul, que nós existimos. Portanto, que nesse tópico possamos aprender um pouco mais com o Sul - Sul epistemológico.

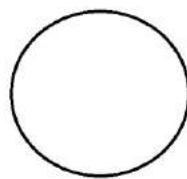
Quando pensamos em Filosofia não podemos deixar de nos perguntar o que ela é, porém, o conceito de Filosofia possui inúmeros significados e nenhuma

definição exata e universal, sendo assim, como pode-se assumir que a Filosofia é – ou não é – algo, se nem ao menos sabemos conceitualizá-la? Assim, questiono: como pode-se dizer que a Filosofia nasceu na Grécia? E se a filosofia é *grega*, então antes dos gregos, o conhecimento não era utilizado da maneira correta ou, até mesmo, não era válido? Diferentemente de Chauí, que acredita que a Filosofia nasceu na Grécia, traremos alguns pontos que podem sustentar a Filosofia do Sul.

Chauí (2000, p. 20-21) em *Convite à Filosofia* afirma:

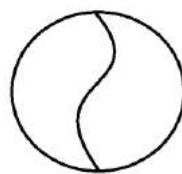
O pensamento chinês toma duas características (masculino e feminino) [*Yng-Yang*] existentes em alguns seres (os animais e os humanos) e considera que o Universo inteiro é feito da oposição entre qualidades atribuídas a dois sexos diferentes, de sorte que o mundo é organizado pelo princípio da sexualidade animal ou humana. O pensamento de Pitágoras apanha a Natureza numa generalidade muito mais ampla do que a sexualidade própria a alguns seres da Natureza, e faz distinção entre as qualidades sensoriais que nos aparecem e a estrutura invisível da Natureza, que, para ele, é de tipo matemático e alcançada apenas pelo intelecto, ou inteligência.

Na citação acima, Marilena Chauí limita o conceito Yng-Yang apenas a “dois sexos diferentes” com uma constatação fraca e básica carregada de uma visão eurocêntrica; esse conceito filosófico é muito mais extenso do que se pode imaginar, de forma simplificada, Yng-Yang representam o equilíbrio entre os opostos, presente em todos (não apenas masculino e feminino) os seres do universo, animados ou inanimados, de acordo com o taoísmo. Apenas a representação gráfica, isto é, o signo que representa Yng-Yang contém por si só conhecimento e de acordo com Lao-Tzé – principal filósofo do taoísmo –, esse conceito começa com a representação do vazio (figura 1).



(Figura 1)

Em seguida o vazio se movimenta (figura 2).



(Figura 2)

Para, então, surgir os opostos e se equilibrarem, isto é, o Yng-Yang (figura 3)



(Figura 3)

Para haver o equilíbrio perfeito, todo o caos de Yang possui uma pequena parte de Yng, assim como a paz de Yng uma parte de Yang. Tomemos por exemplo uma pedra e o gelo, por sua rigidez, considera-se que a pedra é Yang, enquanto o gelo, por sua frieza, como sendo Yng, mas nenhum dos dois possui apenas uma das características, a presença de um não significa a ausência do outro, e, sim, quantidades maiores e menores de Yng-Yang em uma mesma coisa. Lao-Tzé acreditava que quando um ser está bem, ele está em equilíbrio, contendo Yng-Yang em harmonia, mas quando está doente, possui mais um do que o outro presente, trazendo um desequilíbrio.

Esse conceito não se resume apenas a coisas físicas, pode ser compreendido também na parte psicológica dos seres humanos. Uma pessoa emocionalmente frágil, suscetível a chorar, dispõe de uma personalidade com mais Yng, ao passo que um indivíduo agressivo e violento contém traços com mais Yang e devemos, mais uma vez, deixar claro que Yng-Yang existem ambos em todos os seres vivos do universo, trazendo o equilíbrio físico e/ou emocional ou o desequilíbrio. Mas essas são poucas definições de um conceito complexo criado na China bem antes de Mileto.

Analisemos agora uma das filosofias africanas. Como se pode dizer que o conceito Ubuntu na filosofia africana não corresponde a Filosofia? As tribos da África, utilizam esse conceito como um significado de paz e felicidade entre todos os seres humanos, uma relação entre a unidade e o coletivo. Uma das mais conhecidas definições a respeito dessa expressão é “humanidade para com os outros” (LUZ, 2014). No qual, o indivíduo se torna uma pessoa somente em meio a outras pessoas, sem individualidade e sem competitividade. Para os seguidores da filosofia Ubuntu, a concepção de família não abrange apenas quem está perto agora e sim todos que já foram e todos que virão, remetendo a ancestralidade. O conceito Ubuntu é universal para os africanos e propicia uma conexão circular que mantém a energia da tribo sempre em movimento entre todos, em contraste a uma filosofia linear e sistemática.

Ainda podemos analisar algo mais próximo de nosso contexto, como as filosofias das tribos do Brasil. Grande parte da população ignora ou simplesmente não se importa com os nativos espalhados pelo país, considerando-os sem cultura, mais uma evidência do que o epistemicídio pode causar dentro de um mesmo local, um único país. As tribos da Amazônia, por exemplo, os Pirahã e os Paiter Suruí, possuem filosofias complexas, constituindo temas de pesquisa de muitos estudiosos - seja por sua linguagem, por seus métodos de adquirir conhecimento, por sua medicina, entre outros. Uma filosofia que não se resume somente à formulação de teorias, mas, também, uma filosofia epistemologicamente densa.

Exemplificando a densidade epistemológica dessas tribos, começarei pelos Pirahã, tendo como base o artigo *The Interpreter* de Colapinto (2007). Os Pirahã, uma tribo amazônica que não possui recursão – a formulação de frases sequenciais como: O cachorro que subia o rio foi mordido pela cobra. No caso desta tribo, os conectivos gramaticais que deixam a frase fluir não existem em sua língua. Seria como: tinha um cachorro. O cachorro subia o rio. O cachorro foi mordido. Uma cobra mordeu o cachorro. Os Pirahã possuem ao todo onze letras em seu alfabeto, distinguindo as palavras pela diferenciação de tons, o que torna a língua extremamente difícil de se compreender e se aprender. Sendo a complexidade de sua linguagem uma das principais fontes de pesquisa filosófica contida em sua cultura.

Não bastando a dificuldade em alto grau de se aprender a linguagem dos Pirahã, a cultura desses índios da Amazônia se difere também por seu imediatismo, ou seja, o amanhã não importam para eles. Isso faz com que sua cultura não possua mitos, escritas e artes e que o agora seja apenas o hoje, nem o ontem e nem o amanhã. O imediatismo dos Pirahã traz consigo alguns problemas como o problema das memórias, afinal, se tudo acontece hoje, como guardamos todos os dias o que é cada coisa cotidiana que aprendemos ontem? Por esse e outros motivos que a cultura dessa tribo se torna tão instigante e importante para diversas áreas de estudos da Filosofia.

Com um contraste visível, os índios Paiter Suruí, diferentemente dos Pirahã, possuem mitos que integram a história da tribo, sendo eles constituídos de artes e símbolos. Entretanto, como citado por Kachia Techio, os Paiter Suruí usam dos mitos também para uma questão territorial. Ela expõe:

Nesse aspecto o mito ainda se insere como um marcador territorial, pois para esses interlocutores os marcadores são percebidos através dos símbolos e de suas representações que são efetivadas no espaço das ações, e as ações definem a territorialidade, o de dentro e o de fora, o residente e o estrangeiro, vinculadas à cosmogonia e experiências socioespaciais e possibilitam a formação das identidades culturais e do pertencimento identitário. (TECHIO, 2017, p. 732-733)

Desta forma, na tribo Paiter Suruí, os mitos não são usados apenas como construção da história da tribo, mas, também, como construção particular de cada indivíduo. Tchio continua:

Também presentes no território e no espaço de construção das representações são consideradas as ações humanas sobre o espaço, ações novas alteradas pela proximidade com o “outro” (o contato com o não indígena), os sentimentos de perda, os sentimentos de pertencimento da nova geração [...] A forma como o sujeito compreende o mundo se produz consoante à sua integração no grupo, instalado em um território próprio, que se define não só pela sua estrutura específica, mas pela diferença que o separa do outro no seu espaço de ação. (TECHIO, 2017, p. 732-733)

A passagem supracitada ressalta, novamente, a importância de um mito dentro da aldeia, seja ele para uma questão história e territorial, como, também, para construir a identidade de um membro da tribo.

O recorrente epistemicídio ignora a importância e a beleza das filosofias não europeias, porém, apenas algumas de muitas culturas resistentes foram abordadas aqui, como prova de que a tentativa de padronização, por mais ampla que seja, não é universal. Em síntese, essas simples exposições de algumas epistemologias do sul são evidências de que a filosofia está com quem consegue saber usar o conhecimento adquirido, independentemente de como o farão, seja através de símbolos, seja através de mitos, da fala ou também da religião. A seguir teremos uma breve exposição de algumas definições do que consideramos que é a Filosofia, definições essas que são essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 – A FILOSOFIA

É importante recordarmos que a Filosofia não possui um significado único e universal, porém, em meio a tantas definições possíveis, encontramos algumas que colaboram com o raciocínio que desenvolvemos até aqui e que desenvolveremos adiante. Primeiramente, Nicola Abbagnano (2007) expõe uma definição de Filosofia de extrema importância para esse trabalho, no qual apresenta que Filosofia é saber usar o conhecimento adquirido de qualquer forma e lugar, não apenas um conhecimento europeu e masculino. “É necessária,

portanto, uma ciência em que coincidam fazer e saber utilizar o que é feito, e esta ciência é a Filosofia” (ABBAGNANO. N. 2007, p. 453).

Outra definição de Filosofia que norteia este trabalho é a de Gilbert Ryle (1945). O filósofo apresenta duas formas de adquirir conhecimento, que ele chama de *saber-como* e o *saber-que*, no qual, basicamente, o saber-que é um conhecimento mais voltado para a teoria, enquanto o saber-como é mais prático. Por exemplo, suponhamos que desejamos fazer um bolo, na teoria, o bolo é um número determinado de ingredientes e quantidades, porém, na prática, apenas a teoria não é o suficiente nesse caso. Posso saber toda a receita (saber-que), mas, não necessariamente, saberei fazer o bolo perfeitamente, enquanto o saber-como, posso saber como fazer o bolo sem precisar de receita nesse caso. Mas um não supera o outros, ambos devem ser considerados igualmente importantes e úteis e assim funciona também a Filosofia, com conhecimentos adquiridos na teoria, mas também com conhecimentos práticos de todas as culturas.

A seguir, teremos algumas definições sobre as tecnologias de informação e comunicação, também sobre como as TIC se relacionam com o epistemicídio e como essas tecnologias, juntamente com a Filosofia, desencadearam consequências boas e ruins para a sociedade.

5 - TIC, TECNOLOGIA DIGITAL E NEOCOLONIALISMO

Na última década, a padronização atingiu patamares ainda não alcançados devido aos recursos das TIC, que incluem internet, redes sociais, Big Data, entre outros. Agora podemos considerar procedimentos estéticos com tecnologia avançada para atingir outros tipos de padrões, como o “padrão” de beleza. Além do compartilhamento indevido e descontrolado de dados nas redes sociais e, até mesmo, tecnologias implantadas no corpo humano, visando a construção do transhumano (de acordo com o projeto em desenvolvimento na Universidade de Oxford, UK, conhecido como *Transhumanismo*). O avanço e desenvolvimento das TIC parece aprofundar, por um lado, o epistemicídio existente, inaugurando agora novas formas de universalização. Por outro lado, esse mesmo desenvolvimento das TIC parece instaurar ferramentas de comunicação entre minorias, possibilitando agora novas formas de organização e fortalecimento.

Este tópico apresenta de forma mais aprofundada, a evolução de algumas TIC e outras tecnologias digitais - devemos ter em mente que as TIC se diferenciam

de outras tecnologias, tratores, carros, drones, por exemplo, são tecnologias que não se enquadram em informação e comunicação. Vimos aqui que em apenas uma década tanto as TIC como as tecnologias digitais tiveram um enorme avanço, não apenas no âmbito científico e da comunicação, mas, também, na área da estética e da medicina. A cirurgia estética, por exemplo, não é algo tão recente, porém esse tipo de procedimento tomou novas dimensões nos últimos anos, não só em relação aos avanços tecnológicos, mas em relação a idealização do padrão de beleza. Homens e mulheres, obcecados por uma beleza quase impossível imposta pela mídia de todo o mundo, se submetem a procedimentos estéticos invasivos e muitas vezes perigoso, para alcançarem uma beleza idealizada e, na maioria das vezes, fictícia - pessoas que se submetem a dezenas de procedimentos estéticos para ficarem parecidas com personagens fictícios, por exemplo.

Cabe aqui mencionar também os transhumanos, pessoas dispostas a implantar tecnologia em seus próprios corpos com ajuda de cientistas, por exemplo, chips, cartões de crédito, cartões magnéticos, entre outros. A longo prazo já existem estudiosos que falam sobre a capacidade de armazenar inúmeros conhecimentos apenas com um chip, ou, até mesmo, aprender um idioma totalmente novo em questão de segundos, apenas inserindo tecnologias digitais dentro do corpo humano. Fazendo com que a velocidade de aprendizado e memória humana fosse ampliada a um nível quase maquinário.

No campo da medicina, já se tem conhecimento de medicamentos como a *droga do humor*, apresentado no artigo Depois do Prozac (After Prozac). No qual existe a possibilidade de controlar comportamentos, sentimentos, reações, relações sociais e pessoais através de um remédio.

[...] a culpa é desagradável de se sentir, e a antecipação de senti-la pode inibir nosso comportamento, de modo que evitamos nos comportar de uma maneira que possa resultar em culpa. Uma vez que a culpa, quando funciona corretamente, é sentida em resposta à ação imoral, evitarmos agir de uma forma que possa resultar em culpa ajuda a nos prevenir de agirmos de forma imoral [...] (LIAO. M, ROACHE. R, 2009, p. 4)

Assim como a maioria das tecnologias digitais, esse medicamento possui alguns benefícios, por exemplo, o autoconhecimento, e alguns malefícios, por exemplo, a ausência de culpa, fazendo com que hajamos imoralmente.

Quando falamos TIC, uma das primeiras associações é a internet, e com a velocidade de processamento de dados na internet não podemos deixar de falar a respeito dos Big Datas. E ainda que Big Data não possua uma definição precisa,

uma descrição corrente desse termo inclui três Vs: velocidade, variedade e volume. Ou seja, uma quantidade extremamente abundante de dados (volume) com temas e informações completamente diversificados (variedade) e com uma rapidez que é impensável para um computador comum e muito mais para um cérebro humano (velocidade). Outras fontes, classificam o Big Data como tendo uma descrição em cinco Vs, além da velocidade, volume e variedade, enquadrar-se-iam também o valor e a veracidade.

Porém, tratando-se de Filosofia, o conceito de valor e veracidade são, por si só, extensos e complexos para serem considerados nessa análise. Afinal, através de Big Data é possível armazenar abundantemente qualquer dado e não apenas dados que correspondem a situações reais ou com valor de utilidade. Posso, por exemplo, abrir uma conta em um banco com documentos falsos, os dados falsificados estarão no sistema do banco e, provavelmente, processados na nuvem, dessa forma temos dados falsos sendo analisados e armazenados e não apenas dados verídicos.

A atuação dos Big Data é silenciosa e quase imperceptível, mas, esse silêncio pode ser perigoso quando nos dispomos a compartilhar dados na rede e, conseqüentemente, perder cada vez mais a nossa privacidade junto sem percebermos. Por exemplo, suponhamos que temos o desejo de comprar um livro específico, quando procuramos em diversos sites sobre este produto, os dados de buscas vão sendo armazenados e, posteriormente, começamos a ser bombardeados com a propaganda do mesmo produto em diversos outros feeds das redes sociais.

O reconhecimento de voz, por exemplo, atua de forma mais desapercibida, ao meu ver. Novamente, tomemos como exemplo o livro. Se eu falar diversas vezes que desejo o livro X, o celular estando no bolso, dentro da bolsa, em lugares próximos a mim, consegue armazenar os dados presentes em minha fala e, novamente, começar a me enviar propagandas e promoções sobre o produto. Outro exemplo de como nossos dados são absorvidos sem percebermos é quando, ao deixarmos o localizador do celular ligado, recebemos notificações perguntando se gostamos do estabelecimento que acabamos de sair e se desejamos fazer uma avaliação ou comentário.

Atualmente é possível saber onde estamos, o que estamos fazendo, com quem falamos, quanto dinheiro temos em bancos, como movimentamos esse dinheiro, quais são nossos interesses e gostos pessoais, qual a nossa rotina apenas com a análise dos dados. Os Big Datas vão muito além do que apenas esses exemplos, temos um armazenamento e análise de dados tão constantemente que podemos começar a nos questionar se realmente ainda temos privacidade.

Com o avanço da tecnologia, digitais e de comunicação, hoje podemos falar a respeito do neocolonialismo que, de acordo com o Jornal da USP, os recursos de exploração deixaram de ser terras e passaram a ser nós mesmos. O que isso quer dizer? Basicamente, o neocolonialismo não explora mais terrenos e sim dados disponíveis em todo o mundo. Através das redes sociais, internet e todos os tipos de captação de informações, os países tecnologicamente mais desenvolvidos possuem capacidade de absorção de conteúdo pessoal disponíveis nas redes sociais.

Couldry (2010) afirma que: “podemos dizer que, um pouco do que o Facebook está fazendo na África, com suas plataformas gratuitas, é o neocolonialismo. Eles estão usando o antigo poder do Ocidente para entrar nas economias africanas que têm uma infraestrutura fraca devido ao legado do colonialismo”. Porém, a definição de neocolonialismo é de todo extensa e muito delicada, não só na questão do uso de dados, mas também na sedução do consumidor, para que disponibilize suas informações. Sem localização geográfica e nenhum território específico o neocolonialismo possui a mesma estratégia do colonialismo histórico, porém, de uma forma muito mais silenciosa e abrangente. Resumidamente, enquanto o colonialismo histórico era ditador, na tentativa de padronizar o conhecimento através da força bruta, o neocolonialismo é sedutor, convencendo os usuários a passar todos os seus dados, na maioria das vezes, voluntariamente.

Ao possibilitarmos o acesso aos nossos dados quando acessamos as redes sociais ou plataformas acabamos não nos perguntando para onde esses dados vão. Podemos supor uma busca no Google, se estou procurando por um livro X específico, basta uma única procura sobre o item para que as informações estejam a toda hora aparecendo em forma de anúncio em diferentes feeds de notícias dos lugares em que estamos conectados.

Outro exemplo, ainda operando com o Google, podemos procurar na barra de buscas uma palavra e em seguida, várias frases relacionadas com aquela palavra aparecerão de sugestão para acessarmos. Isso se dá devido aos dados que a plataforma absorve em diversas buscas já feitas. Se outra pessoa, com interesses totalmente diferentes procurasse a mesma palavra, sua sugestão de frases seria diferente. Os dados armazenados propiciam que as mesmas informações sejam constantemente bombardeadas para o usuário, causando, muitas vezes, uma certa alienação. A sedução da rede acontece de forma tão suave que não conseguimos ter noção de que vemos a mesma coisa quase todos os dias.

Mas quando analisamos um dos papéis positivos que as TIC possuem encontramos a possibilidade de comunicação a distância que tem se mostrado útil, principalmente na pandemia de covid-19. Além do acesso quase imediato a textos, artigos e notícias sobre fenômenos nacionais e internacionais. As TIC permitem que seres humanos se comuniquem e interajam de maneira praticamente instantânea em vários lugares do globo. Além de permitirem, também, a visibilidade e a oportunidade de enunciação, em que os grupos resistentes ao epistemicídio possuem a possibilidade de comunicarem a importância de suas culturas e de sua luta de resistência.

Em meio ao quase total esquecimento as oportunidades com o avanço tecnológico da última década, permitiram que culturas oprimidas se auto-organizassem através da tecnologia. Segundo Debrun (1996, p. 12) “Há auto-organização cada vez que, a partir de um encontro entre elementos realmente [...] distintos, desenvolve-se uma interação sem supervisor [...] - interação essa que leva eventualmente à constituição de uma ‘forma’ ou à reestruturação, por ‘complexificação’, de uma forma já existente”. A possibilidade de grupos oprimidos terem mais visibilidade permitiu que outros grupos e indivíduos pudessem se identificar e se fortalecerem uns nos outros, isto é, uma interação de elementos realmente distintos sem supervisor.

Como exemplo, temos o caso dos índios Paiter Suruí, no qual, devido à atual pandemia do coronavírus, diversos membros da tribo estão mordendo da doença, podendo até chegarem a extinção. Assim, como meio de buscar ajuda, a tribo criou uma *vakinha* on-line para arrecadarem recursos para o combate ao covid-19. Julgamos que as tecnologias digitais e as TIC podem viabilizar a auto-

organização dos povos marginalizados. Mas o que é a auto-organização? Para o propósito desse artigo, assumiremos os pressupostos da auto-organizado por Michel Debrun no próximo tópico.

6 - A AUTO-ORGANIZAÇÃO

Inicialmente, a auto-organização por Debrun (1996) ocorre entre dois elementos, sejam eles entre dois corpos distintos ou até mesmo dentro de um mesmo corpo, por exemplo, podemos ter células se auto-organizando dentro do corpo humano. Porém, por mais que as partes mudem dentro do todo, é o todo que se organiza e não as partes. O prefixo “auto” possui um papel importante nessa palavra, uma vez que, algo que é apenas organizado, pode ser organizado por elementos externos, por exemplo, quando precisamos organizar nossa casa, do contrário, ela não se organizará sozinha. Entretanto, um elemento auto-organizado é diferente, partindo do ponto que a palavra “auto” se origina de autonomia, isto é, a capacidade de agir por si só, independente de meios externos, resultando em uma organização autônoma “[...] um processo organizado, de ser ‘auto’, de ser ‘ele mesmo’, de ser inteligível e partir de si mesmo.” (DEBRUN, 1996, p. 6)

Contudo, o processo de auto-organização possui duas etapas, chamadas de primária e secundária. A auto-organização primária parte da causalidade - cruzamento de linhas causais com histórias independentes. Dessa forma, a primária não parte de nenhum sistema já definido, mas, sim, de um evento. “No tocante a essa primeira modalidade de auto-organização diremos que ela é ‘primária’, para destacar que ela não parte de uma ‘forma’ (ser, sistema, etc.) já construída, mas que, ao contrário, há ‘sedimentações’ de uma forma” (DEBRUN, 1996, p. 9).

Quando falamos de auto-organização secundária, já temos presente um sistema construído. Debrun menciona um organismo humano, no qual, temos a presença de um sujeito - “Face-sujeito” (DEBRUN, 1996, p. 9) - como citado por ele. que irá “direcionar” a organização para o nível superior, porém, o face-sujeito não pode exercer um papel de dominação sobre os outros elementos da auto-organização, precisa ser, necessariamente, uma relação mútua entre todos os envolvidos. “O papel hegemônico de cotas partes significa que ‘dirigem’, mas têm para tanto de ‘solicitar’ as outras, senão não conseguem nada” (DEBRUN, 1996, p.

10). Pois, uma vez que o sujeito tenta dominar, a auto-organização deixa de existir para dar espaço para a hetero-organização - quando um sujeito, seja ele qual for, impõe sua vontade sobre os outros elementos.

Cabe ressaltar que a auto-organização ocorre em graus, para exemplificar, vamos supor que o elemento A e o elemento B sejam semelhantes, assim, uma vez que partilharem de uma auto-organização, essa possuirá um grau baixo, considerando que a maior parte de suas características já são similares umas as outras. No entanto, se assumirmos que o elemento C é totalmente distinto do elemento B, teremos uma auto-organização forte, levando em conta que muitos elementos terão que se organizar harmonicamente para que haja sucesso. Lembrando que nem toda auto-organização é bem-sucedida, se por algum motivo o processo é interrompido ou não pode/consegue ser finalizado, temos, assim, uma auto-organização malsucedida.

7 - CONCLUSÃO

O nosso objetivo nesse artigo consistiu em analisar quais podem ser os papéis das TIC em relação ao epistemicídio, assim, partimos do pressuposto que existem vários tipos de Filosofias, baseando-nos na distinção entre “saber-que” (saber teórico) e “saber-como” (saber de habilidades práticas) proposta por Gilbert Ryle (1945). Concluimos que: (1) não apenas os gregos possuem Filosofia, mas, também, aqueles que sabem como usar o seu conhecimento, seja ele teórico ou prático. (2) Um dos valores positivos das TIC reside na possibilidade de comunicação entre grupos de minorias, principalmente aqueles resistentes ao epistemicídio e a capacidade de auto-organização. (3) O epistemicídio, entretanto, ainda está vivo em formas mais sofisticadas, por exemplo, no neocolonialismo.

Dentre os resultados parciais apresentados nesse artigo destacamos: (a) A fundamentação da hipótese segundo a qual as TIC podem ter consequências epistemológicas na interação de usuários de redes digitais; (b) entre as consequências ressaltamos (negativas) a invasão de privacidade, vigilância da vida privada, armazenamento abundante de dados - muitas vezes não permitidos -, reforço de padrões estereotipados, entre outros; e (positiva) auto-organização de grupos resistentes ao epistemicídio, maior visibilidade aos grupos minoritários, mais lugar de enunciação, diversos conteúdos informativos que nos ajudam a conhecer cada vez mais culturas diversas, etc..

Apesar das consequências negativas que as TIC apresentam, o avanço da tecnologia e da comunicação podem abrir cada vez mais portas e trazer para os holofotes do conhecimento grupos que foram menosprezados no passado. Em síntese, as TIC nos permitem conhecer povos diferentes e conteúdos com vários tipos de conhecimento, gerando uma maior conectividade entre as culturas e possibilitando-nos a caminhar cada vez mais em direção à igualdade e ao respeito.

Referências

BOSTROM, N. **Transhumanist Values**. *Review of Contemporary Philosophy*. New York, 2005, p. 3-14. Available at:

<https://www.nickbostrom.com/ethics/values.html>. Accessed on January 7th, 2020.

DEBRUN, M. A idéia de auto-organização. In: D'OTTAVIANO, I. M. L. & GONZALEZ, MEQ. (Orgs.). **Identidade nacional brasileira e auto-organização**. Campinas: Unicamp, 2009 (CLE, v.53), p.31-74.

FEENBERG, A. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Conferência na Universidade de Komaba. 2003. Disponível em:

<http://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf>

FLORIDI, L. **The information society and its philosophy**: Introduction to the special issue on “the philosophy of information, its nature and future developments”. *The Information Society: An International Journal*, 25.3, 2009, pp. 153-158.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

JORNAL DA USP. **Novo colonialismo não explora apenas riquezas naturais, explora nossos dados**. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/novo-colonialismo-nao-explora- apenas-riquezas-naturais-explora-nossos-dados/>>

LIAO, S. & ROACHE, R. **After Prozac**. In: Savulesco, J.; Meulen, R. & Kahane, G. *Enhancing Human Capacities*. Wiley-Blackwell, 2011, p. 245-256.

LOTHA, G.; GAUR, A. & ROGERS, K. **Genetic Engineering**. In: *Encyclopaedia Britannica*. 2019. Available at: <https://www.britannica.com/science/genetic-engineering#ref337079>. Accessed on January 7th, 2020.

MAYER-SCHONBERGER, V.; CUKIER, K. **Big Data**. A Revolution That Will Transform How We Live, Work and Think. Houghton Mifflin Harcourt., 2013.

MORIN, E. **Complex Thinking for a Complex World – About Reductionism, Disjunction and Systemism**, 2014. Available at: <http://www.systems-journal.org>. Accessed on April 2020.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. *Famecos*. Porto Alegre, 2003,

SANTOS, B.; MENEZES, P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021

WANDERLEY, M; TÉCHIO, K; CARNEIRO, S; COSTA, F. **I Soeixawe**. Congresso Internacional de Pesquisa Científica na Amazônia. CT Paiter Suruí, Cacoal, Rondônia-Brasil. Disponível em:
<<http://www.cle.unicamp.br/ebooks/index.php/publicacoes/catalog/view/2/5/49-1>>.

Eixo IV – Educação, formação de educadores e políticas educacionais em perspectivas decoloniais

EDUCAÇÃO DECOLONIAL: CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE TOLERANTE

Suellen Gerlane da Silva

INTRODUÇÃO

Para mim, a pauta oculta (e o lado mais escuro) da modernidade era a colonialidade. (Walter D. Mignolo, 2017, p.1)

O presente artigo surge da necessidade de fazermos discussões a respeito da formação dos sujeitos críticos e tolerantes em âmbito escolar para o meio social, e as reflexões sobre as práticas educativas e sua efetividade, na busca de visibilizar as histórias dos povos originários e africanos em seus saberes e fazeres através do ensino de forma decolonial, ensino esse que, caracteriza-se pela conscientização das diversidades étnicas culturais existentes no Brasil.

Podemos perceber na educação abordada em uma perspectiva decolonial, a construção de valores que quebram com os preconceitos, intolerâncias e tornem o mundo verdadeiramente humano, através da (des)construção de conhecimentos, e na busca de alavancar novas formas de conhecer e reconhecer “histórias outras”.

A perspectiva tradicional de ensino, os materiais didáticos que retratam a história dos vencedores e a falta de execução das leis que regem o ensino de forma intercultural, são causados principalmente por elementos econômicos, sociais e histórico-culturais desde o século XV, e está arraigada na sociedade brasileira pela falta de análises críticas que acabam gerando uma colonialidade do saber.

Nessa análise, será feita uma discussão acerca da educação decolonial e suas novas perspectivas de saberes, que ficaram invisíveis em meio as práticas colonistas como o racismo, sexismo, etnocentrismo dentre outros e afim de romper com o eurocentrismo, busca-se ressignificar conceitos de forma crítica, trazer a valorização e protagonismo dos sujeitos históricos na sociedade brasileira. Esta decolonialidade, vem sendo construída nos debates sociais, em órgãos não governamentais e nos meios acadêmicos, valorizando os questionamentos, reconhecimento e da inserção de diversas cosmovisões e diversidades étnico

raciais, do poder cultural e social das “minorias”, com o intuito de promover a reconstrução radical do ser, do poder e do saber em meio social (OLIVEIRA, 2010).

Sob essa perspectiva, abro esse artigo com uma citação na busca de trazer questionamentos sobre os conceitos de modernidade/colonialidade e apresentar estudiosos como Walter Mignolo e Aníbal Quijano, que são pioneiros em estudos decoloniais na América Latina e que fazem análises sobre o sistema opressor que foi criado na lógica da modernidade, tendo como base para a discussão o esclarecimento do poder sistêmico eurocêntrico que perdura nos dias atuais, principalmente sobre as formas do conhecimento.

No âmbito educacional, permearemos o pensamento com Paulo Freire e Geórgia Pereira, e tantos outros no qual a temática abrange, onde buscaremos dar ênfase no processo de ensino aprendizagem que valorize os diferentes sujeitos, como um caminho para uma sociedade democrática no contexto da sociedade brasileira, sendo motivados pelos questionamentos sobre os preconceitos, epistemicídios e diásporas, pensamento esse que nos rege enquanto formadores de cidadãos críticos, para formação de sociedade tolerante.

Verificamos através de estudos recentes que visibilizam a pluralidade de pensamento e rompem com o eurocentrismo, numa perspectiva decolonial que, projetos educacionais de cunho eurocêntrico ainda perduram nas sociedades em pleno século XXI, nas políticas públicas e principalmente nas desigualdades sociais. Através de estudiosos como Ailton Krenak, Chimamanda Adichie e Boaventura, em discussões como os das sociologias da ausência e da emergência (SANTOS, 2014), podemos ver a necessidade de indagar esses modelos hegemônicos, no qual demonstra quão desigual e intolerante acaba sendo a sociedade brasileira e mundial.

Nesse artigo faremos uma breve discussão da importância de uma prática decolonial em âmbito educacional, e a questão da interculturalidade no fazer docente, pautando-se na pluralidade de conhecimentos e no rompimento do traços da colonialidade, que por séculos espoliaram os povos originários, africanos e afro-brasileiros e suas cosmovisões, nos seus conhecimentos enquanto indivíduo com seus valores, crenças e religiosidades.

MODERNIDADE/ COLONIALIDADE

Assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis. (MIGNOLO, 2017, p. 4)

O discurso da modernidade conceituada por (QUIJANO, 2005, p. 22) como “as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou melhor dizendo a Europa Ocidental, e o resto do mundo” foi construído a partir da necessidade de oprimir as culturas dos povos locais para garantir a funcionalidade do sistema colonial eurocêntrico que era patriarcal, racista e genocida. Segundo (MIGNOLO, 2017), a modernidade é construída através da lógica capitalista, na busca do desenvolvimento de alguns países da Europa a partir do século XV, sendo assim, essa modernidade foi construída no discurso europeu de desenvolvimento e na prática “civilizadora”, enquanto escondia a dominação de padrões de poder sobre os povos subalternos, enraizando-se através do processo de Colonialidade.

Temos assim, a narrativa do descobrimento da América, em 1492 por Cristovão Colombo, como marco dessa Colonialidade, como acredita (MIGNOLO, 2017, p. 2) “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje” é formulada juntamente pela concepção de tempo/espaço (QUIJANO, 2015). Tempo que, acredita, se tratar de um período de desenvolvimento e industrialização – conhecido na divisão tradicional da história europeia por idade moderna e o espaço a conquista do novo mundo para expansão de um padrão de desenvolvimento, através do sistema colonial conceituado por ele como “colonialidade do poder”.

O “mito da modernidade” mesmo utilizando-se termos como “livre comércio”, e posteriormente valendo-se Renascimento cultural e científico, configurou-se como colonialidade, pois as práticas econômicas e epistêmicas vislumbravam para o eurocentrismo, como exemplifica (OLIVEIRA, 2010, p. 19), “a sedução pela cultura colonialista, o feiticismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração a cultura europeia por parte dos sujeitos subalternos”.

Com uma prática administrativa pautada no racismo, no controle e implementação do poder, a Europa torna-se a Matriz Colonial de Poder/MCP - a única detentora de poder:

Controle e administração aqui significam que os atores e as instituições que constituíam o jogo também estabeleciam suas regras, sobre as quais as lutas para o poder decisórios se desdobrariam. Os africanos e indígenas estavam excluídos desse processo. Os desenhos globais e sua implementação eram projetados pelas nações europeias do atlântico (aquelas mencionadas por Ottobah Cugoano) (MIGNOLO, 2017, p. 5)

Os povos conquistados foram silenciados, apagados das produções históricas, sociais e culturais através dessa concepção racista, sexista e patriarcal, foram postos a situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenóticos, bem como suas descobertas mentais e culturais.

A colonialidade do poder não se rompe mesmo após o fim do sistema colonial e o pós-colonialismo, as diferentes culturais foram mascaradas e omitidas, dando ênfase e fortalecimento através de identidades geoculturais que era a hegemonia do padrão cultural europeu pelos países colonizados.

A colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria Oriente não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, ainda que por definição inferior, de Ocidente, sem que alguma equivalente fosse criada para índios ou negros. (QUIJANO, 2015, p. 21)

Realizar a discussão sobre colonialidade na sociedade brasileira é compreender todos esses conceitos que pouco são discutidos nos ambientes escolares e nas mídias sociais. As narrativas que são empregadas no nosso dia a dia estão totalmente impregnadas pela colonialidade, e confronta-la essa matriz epistêmica torna-se essencial para a visibilidade de novos protagonistas, como acredita (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 22) “trata-se de buscar uma razão operante, contra hegemônica, capaz de re-instituir a tensão entre regulação e emancipação, isto é, entre relações pautadas pela distribuição desigual de poder e relações pautadas pelo exercício da autoridade partilhada”.

Só a partir dos questionamentos de padrões categorizados de forma eurocêntrica que podemos constituir na sociedade brasileira “histórias outras”, saberes, fazeres e cosmovisões dos povos originários e dos povos de matrizes africanas que constituem – O Povo Brasileiro.

As histórias e narrativas dos povos originários são de grande importância para reconhecermos nossa própria identidade. Realizamos rituais que fazem parte desse contexto e nem nos damos conta pelo simples fato de nunca terem sido discutidos nos ambientes escolares, pois nossa cultura está arraigada de uma educação colonialista.

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019, p. 9)

Conforme (KRENAK, 2019), as informações que muitas vezes são repassadas nas escolas e que as mídias apresentam à sociedade são conceitos e concepções cristalizados e práticas educativas reducionistas que limitam nossa visão de mundo, falam do índio e do africano no singular, como se houvesse apenas uma tribo indígena ou só um povo africano, e criam versões estereotipadas para justificar as atrocidades e anulação cultural desses povos, fazendo com que muitos professores/educadores ensinem uma única versão da história. Afim de romper com a matriz epistêmica do saber e do poder, a (des)construção dos conhecimentos devem ser feita através dos diálogos e visibilidade de sujeitos e suas narrativas, como no discurso apresentado a seguir:

Certo sábado, fomos ao vilarejo de Fide fazer uma visita. Sua mãe nos mostrou um cesto de palha pintado com uns desenhos lindos que o irmão dele tinha feito. Fiquei espantada. Não havia me ocorrido que alguém naquela família pudesse fazer alguma coisa. Eu só tinha ouvido falar sobre como eram pobres, então ficou impossível para mim vê-los como qualquer coisa além de pobres. A pobreza era minha história única deles. (ADICHIE, 2009, p. 9)

A citação acima é de Chimamanda Ngozi Adichie feita em uma palestra e que mesmo sendo da África, foi lhes contada uma história única da sociedade ao qual fazia parte. A mesma retrata que as cosmovisões africanas estão longe de fazer parte de uma sociedade que prega a democracia e a igualdade, tendo em vista as omissões dos saberes e fazeres de povos que tanto sofreram perseguições ao longo da história e foram direcionados ao esquecimento/anulação na participação e reconhecimento social.

**PERSPECTIVA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO:
FORMANDO SUJEITOS TOLERANTES**

Em meio à divisão no processo de ensino aprendizagem de conhecimentos básicos com outros núcleos sociais como a família, as comunidades e os meios de comunicação, a escola ainda é o principal foco de organização, sistematização e transmissão valores e de formação social. De acordo com (LIMA, 2020, p. 19) “no campo educacional a sala de aula se constitui como lócus onde os encontros de saberes devem ser constituídos como base de legitimidades sociais e ancorados nos marcos legais democráticos”.

A história e até os materiais pedagógicos ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Cabe aos educadores pesquisadores diante da realidade que ainda persiste na sociedade, nos perguntar: Será que essas políticas educacionais são, de fato, trabalhadas nas escolas pelos professores de história e outras disciplinas? E “a história dos vencedores” está sendo debatida em sala de aula? Essas concepções unilaterais na história contada e reafirmada, são visíveis nos materiais didáticos e nos discursos preconceituosos, racistas, sexistas na sociedade brasileira no qual, são inerentes da modernidade, onde (LÖWY, 2011) a classe dominante, não cessou de levar vantagem sobre o oprimido.

A prática do professor era marcada pelas aulas expositivas a partir das quais cabia aos alunos a memorização e repetição do que era ensinado como verdade, conceituada por Paulo Freire como Educação Bancária, sem análises críticas e democráticas, estes eram os sujeitos sociais envernizados das concepções colonialistas, que acabavam praticando os preconceitos e intolerância em meio social.

“Alfabetizar é conscientizar” (FREIRE, 1997, p. 13). Nessa relação entre professor e aluno, a intenção do processo educativo é despertar no indivíduo a consciência humana em meio social e que os mesmos projetem-se na sociedade com ideias e concepções igualitárias, gerando assim uma sociedade tolerante em seus aspectos socioculturais e religiosos.

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos,

em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 1997, p. 97)

Embora seu conceito seja pouco conhecido no âmbito escolar, mas que está em constante discussão no meio acadêmico, a educação decolonial busca visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA, 2010). Através desse conhecimento dos sujeitos que fazem parte da construção histórica do Brasil é que podemos transformar a realidade em que vivemos, tornando-nos aptos a exercer a tolerância em meio as diversidades étnicas raciais existentes na sociedade brasileira.

Vários estudiosos acreditam que a solução para se vencer o preconceito estaria no reconhecimento do legado cultural do outro, ou seja, quando se reconhece a cultura do outro, diminui a distância do conhecimento, com isto cria-se um aprendizado de afetividade, onde se entende que o “outro” tem conhecimento a ensinar, aumentando o respeito e o entendimento do “outro” sem menosprezá-lo (PURI, 2019, p. 87).

É possível observar mudanças no campo educacional, pois desde o ano 2003 com a Lei 10.639 a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio e posteriormente com a mais recente legislação nº 11.645/2008 sobre a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, possibilitaram alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática história, cultura afro-brasileira, africana e indígenas, a fim de romper com o sentimento de superioridade e inferioridade que assola o Brasil e causam as desigualdades e preconceitos sociais.

A busca por inserir esses conteúdos nos materiais didáticos se tornou essencial e questioná-los tornou-se inevitável na construção e (des)construção de ideologias impostas por determinados grupo sociais. Não se trata de fazermos uma mudança didática de conteúdos se esses não forem contextualizados numa perspectiva decolonial, como menciona (FREIRE, 1997, p. 57), “não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem democratizar o seu ensino”. O intuito é de fortalecer os diálogos entre as ciências para que essas favoreçam um conhecimento que busquem conhecer e reconhecer a história dos povos que sofreram e sofrem por questões territoriais, culturais e sociais, pelo eurocentrismo exacerbado na história nacional, e trazer à tona os saberes e fazeres dos povos originários e africanos no nosso dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação decolonial torna-se uma tarefa difícil, pois desde a chegada dos portugueses em nossas terras, houveram perseguições, diásporas, lutas e genocídios causados por uma cultura capitalista e unilateral com padrões eurocêntricos e pautados no esquecimento e nas relações intersubjetivas (QUIJANO, 2015).

Todo conhecimento dos povos originários e africanos ficou invisível e limitando às diversidades de produção de conhecimento, no qual faziam parte do discurso da modernidade. Nos roubaram o direito de fazer parte da história nacional e a permanência dessa exclusão, acarreta nos preconceitos enraizados na sociedade atual, sendo assim, a educação tem o papel de elucidar que tais concepções eurocêntricas que ainda perduram na sociedade brasileira que fizeram parte de projetos hegemônicos nos campos do saber e do ser, através de rodas de conversação, pesquisas de monumentos que fazem alusão aos heróis nacionais, depoimentos orais, debates, e tantos outros processo de ensino aprendizagem que valorizam essas histórias outras.

Dando ênfase principalmente na cidadania e na dignidade da pessoa humana, a educação decolonial busca visibilizar as lutas contra a colonialidade que é marcada de preconceitos, racismo e discriminação ao afrodescendente e aos povos indígenas, buscando dar vez e voz, a história e cultura desses povos originários e Africanos, visando amenizar injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e tornando a sociedade mais democrática.

A história dos povos indígenas e africanos são traçados de lutas e resistência, cabendo aos profissionais da educação em ação conjunta com outros profissionais a busca por novos conhecimentos e habilidades para se trabalhar temáticas tão amplas e de poder social tão importante, já que através do conhecimento, quebraremos os preconceitos e as fronteiras de participação social que fazem parte de contextos que não são postos à vista, que por muito tempo foram marginalizados e oprimidos da nossa literatura e que são tão importante para convivermos em uma sociedade de forma tolerante.

O exercício de diálogos no âmbito escolar sobre as perspectivas decoloniais possibilitam outros saberes e fazeres a respeito da história e cultura dos povos Africanos, indígenas e afrodescendentes, e a compreensão dessas

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021

perspectivas em âmbito social, cultural e religioso, fazer-nos pensar na pluralidade de conceitos, e garante aceitação das diferenças, sem a imposição de um sobre a outra, e sim, o reconhecimento de diversidades e a busca da tolerância nas sociedades.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. Companhia das Letras. São Paulo: Ed. Schwarcz SA, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645> Acesso em: 01.06.2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Conselho Pleno.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**/Paulo Freire-74. ed - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Geórgia Pereira; SANTOS, Armstrong da Silva. **Coletânea** do III Seminário de “Fronteiras em Movimento”: Amazônia e os desafios na conjuntura da Pandemia e I Seminário Internacional de Fronteiras, religião e religiosidades na Pan Amazônia. Acre. Ed. Edufac, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32, nº 94. Junho, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

OLIVEIRA, Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26 , n.01 , p.15-40 , abril 2010. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> > Acesso em: 31.05.2021

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**Buenos Aires. ed. Clasco, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, Democracia e desenvolvimento**. 1ºed. São Paulo. Cortez, 2014.

“NOVAMENTE ESSE ASSUNTO!” A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Tatiana Correia Vital da Costa¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de duas ações formativas: o Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória) e o curso de Aperfeiçoamento em Ensino de História: Saberes e Fazeres de Matriz Africana e Indígenas.

No ProfHistória a pesquisa tem como um dos objetivos realizar uma breve análise sobre a abordagem dos temas da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação docente em serviço, já o curso de Aperfeiçoamento em Ensino de História: Saberes e Fazeres de Matriz Africana os estudos possibilitaram compreender a importância de conhecer os princípios das culturas de matrizes indígenas e africanas para que por meio do conhecimento histórico se estabeleça ações na formação docente realizadas na escola visando a reparação, o reconhecimento e a valorização da cultura negra e indígena numa perspectiva decolonial.

Os docentes da rede municipal de São Paulo com opção de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) têm o mínimo de 4 horas/aula semanais destinadas para formação na escola visando a implementação do currículo e temas pertinentes à demanda da realidade de cada escola.

Para esse tempo de formação, a coordenação pedagógica junto com a equipe docente elabora o Projeto Especial de Ação (PEA), é uma ação formativa certificada pela Unidade Escolar, validada pela prefeitura e também contribui para valorização profissional.

Pretende-se realizar a pesquisa em quatro escolas municipais da cidade de São Paulo, todas estão nos subdistritos que tem uma das maiores concentrações de população parda ou preta na cidade. O objetivo é mapear e analisar os registros dos Projetos Especiais de Ação (PEA) que tratam sobre as temáticas relacionadas a lei 10639/2003, bem como sua contribuição para formação em serviço para os professores dos anos iniciais no ensino de história.

¹ Mestranda em Ensino de História – ProfHistória, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob orientação do Prof^o Dr^o João do Prado Ferraz de Carvalho. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de São Paulo/SP. Participou do curso de Aperfeiçoamento “Ensino de História: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas nas interamazônias” (Unifap) sob a orientação da prof^a Dr^a Georgia Pereira Lima.

**A formação docente em serviço:
significando os tempos formativos na escola.**

As formações em serviço (in lócus – na escola) provocam um efeito de onda na escola, são como pedrinhas jogadas num lago aparentemente calmo, mas profundo, porque causam efeitos e movimentos no currículo.

A formação continuada inclusa na jornada do professor é um processo contemporâneo resultante dos movimentos de luta na redemocratização, Cristov (2009) define que a formação continuada tem duas frentes:

- A formação continuada fora do espaço escolar sendo opção ou convocações aos profissionais, as formações acontecem e são oferecidas por diferentes espaços e instituições.
- A formação continuada em serviço destina parte da jornada de trabalho para formação no espaço escolar.

Na segunda definição a autora considera a escola é um local privilegiado para formação docente, mas o que seria essa formação docente? Quais são os desafios na formação relacionados a ERER? Qual o limite entre formar e treinar? Este processo é continuado ou permanente? Como assegurar a troca de conhecimento e a aprendizagem de novos saberes profissionais?

Fusari (1992) explica que assim como a Educação Escolar teve sua função determinada pelos interesses econômicos e políticos, a formação dos professores em serviço também é marcada por essas interferências. O autor aponta que a formação de professores em serviço tem um caráter tecnicista iniciado na era de getulista até a redemocratização.

A partir da constituição de 1988, a formação docente e continuada tem uma nova característica, professores é reconhecida como um dos caminhos para assegurar a qualidade da educação. Tal conceito se concretiza no inciso 2, parágrafo único, art. 61 da LDB que define como fundamento a relação entre a teoria e a prática como processo de formação em serviço:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

(...)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço

O parágrafo 1º do artigo 62 aponta o regime de colaboração como elemento entre as esferas para assegurar desde a formação inicial até a formação

em serviço, e, pode subentender a garantia de formação ao longo da carreira do profissional da educação.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

No art. 67 a formação continuada é colocada como instrumento de Valorização dos Profissionais da Educação. No inciso V, define a inclusão de tempo destinado a estudo incluso na jornada de trabalho.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho.

Fusari ao delinear o histórico da formação em serviço demonstra que o trabalho pedagógico deve ser fundamentado na constante reflexão sobre a conjuntura social, político e econômica e a relação com as práticas pedagógicas, a partir do momento em que o processo de formação em serviço não possibilita a reflexão sobre a prática, este momento desumaniza o trabalhador da educação porque desconsidera a capacidade de ação-reflexão-ação: a práxis

Marli André (2010) faz uma análise das produções acadêmicas no campo de pesquisa Formação de Professores, utiliza como critério cinco indicadores propostos por Marcelo (1999) apud André. Neste trabalho será dado destaque ao primeiro indicador.

O primeiro indicador trata sobre a definição de um objeto próprio, segundo a pesquisadora houve um grande debate para definição do objeto, porque nesse levantamento ela localizou diferentes formas de olhar para o tema.

Segundo a pesquisadora as discussões de Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) direcionaram suas discussões no conceito “desenvolvimento profissional docente” substituindo “formação docente”.

(...) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. (André, 2010)

Mas André adverte que este conceito é amplo, por isso é importante defini-lo,

(...)a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (André, 2010)

Segundo a pesquisadora os trabalhos que tem como objeto o desenvolvimento profissional docente, tem como foco o professor, porém apresentam um conhecimento parcelado e incompleto porque analisam de forma superficial a interferência na prática docente, os discursos, as representações, crenças e preconceitos dos professores sem articulá-los com os outros fatores de constituição da identidade docente, dissociando a identidade docente do desenvolvimento profissional. Esses fatores são as políticas públicas, a gestão escolar, as condições de trabalho, as conjunturas econômicas e políticas, entre outros.

Reforça que o professor tem um papel importante na educação, porém o perigo de colocar o foco no professor reforça a crença no professor como único responsável pelo processo educativo e desconsidera a conjuntura que se estabelece a educação.

Imbernón, Nóvoa e Marcelo apud André ao deslocar “formação docente” para “desenvolvimento profissional” (DP) ampliam a possibilidade de tratar sobre a formação docente, porque consideram todo aprendizado docente ao longo da vida dos docentes e suas implicações na sala de aula.

Em consonância com os apontamentos de André, Fiorentini e Creci (2013) tratam da amplitude do termo “desenvolvimento profissional docente” (DPD), as pesquisadoras apresentam os estudos desenvolvidos sobre formação docente e os sentidos que levaram o deslocamento da “formação docente” para “desenvolvimento profissional docente”.

Florentini e Creci, tem a opção pelo termo desenvolvimento profissional docente *para destacar o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional (Florentini e Creci, pág. 13).*

Ao explicarem sobre a forma e os sentidos que o DP tem se constituído, tratam sobre as comunidades investigativas, segundo Cochran-Smith e Lytle citadas por Fiorentini e Creci:

“Em uma comunidade investigativa local, seus membros buscam e constroem novos conhecimentos ao examinarem os modos de ensinar e aprender nas escolas. Assume-se, então, que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente “quando geram conhecimentos locais da prática através do trabalho em comunidades investigativas para teorizar e construir seu trabalho, conectando-os ao contexto social, cultural e político” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 2465). ” (Fiorentini e Creci, 2013).

As formações em serviço na escola na perspectiva das pesquisadoras são comunidades de aprendizagens que possibilita aos professores seu desenvolvimento profissional.

Nesta pesquisa se entende que a constituição do profissional da educação (o docente e os gestores), também é possibilitada nesses momentos de formação em serviço na escola, integrados a uma comunidade de aprendizagem, porque é atravessada e constituída por diferentes fontes de aprendizagem e as experiências ao longo da trajetória profissional se permeadas por processo intencionais de aprendizagem poderão refletir sobre suas práticas compreendendo a necessidade de refração do seu fazer junto a sua comunidade de aprendizagem.

As formações realizadas nas escolas compoendo a jornada dos professores se apresentam como terreno fecundo para tratar das temáticas com questões sensíveis, porque surgem de demandas e necessidades locais das escolas, são atravessadas pela subjetividade do (a) s docentes.

A pesquisa visa aprofundar as seguintes questões: dada as situações e práticas observadas nas escolas, os conflitos que surgem devido a necessidade e obrigatoriedade da EREER, se tornam conteúdo das formações destinadas aos docentes em serviço? Como planejar e executar um projeto formativo em serviço decolonial? Quais temas relacionados a educação das relações étnico raciais são tratados nestas formações? Quais são os referenciais teóricos estudados nesses encontros?

Juliana Magalhães Teodoro (2019) realizou uma pesquisa no ProfHistória que a partir da análise documental dos livros de registro das reuniões destinadas ao Projeto Especial de Ação numa escola municipal de São Paulo. Seu trabalho elucida dois fenômenos importantes para o ensino de História. O primeiro é que nessas reuniões, espaço destinado à formação docente na escola, tem sido uma possibilidade formativa a(o)s docentes dos anos iniciais sobre o ensino de História, e, o segundo fenômeno é que as discussões que tratam da Lei 10639/2003 alterada

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021
pela Lei 11645/2008 também são uma “porta” de entrada para aprofundamento de conceitos da História.

A lei 10639/2003 tem sido uma possibilidade formativa a(o)s docentes dos anos iniciais em ensino de História, a partir das demandas impostas para implementação da lei, as temáticas da ERER e os conceitos fundantes de História tem sido ressignificados a partir do ensino de História Africana, Afro-brasileira e Indígena.

No entanto, na pesquisa de Teodoro (2019) não ficou evidente as motivações e se houve uma ação intencional de tratar sobre os conteúdos da lei 10639/2003 na formação em serviço com os docentes dos anos iniciais. Por isso é importante compreender como esses conteúdos se apresentam nas formações em serviço e quais são as metodologias e estratégias formativas para abordagem da ERER.

A Educação das relações étnico-raciais na formação docente na escola.

Tratar sobre a Educação para as relações étnico-raciais (ERER) é amplo, embora a lei 10639/2003 já tenha dezessete anos e provoque a reação: “Novamente esse assunto!” Ou “Essas questões são resolvidas no Brasil.” Ou “Por que essa lei nunca é implementada?” Ou “Será mesmo que todos são responsáveis por tratar dessas temáticas?” Mediante esse contexto um desafio se coloca: manter a relevância das temáticas relacionadas a Educação das relações étnico-raciais sem banalizar e abordar suas nuances com o aprofundamento necessário.

Os registros do Projeto Especial de Ação (PEA) materializa a articulação e o deslocamento dos sujeitos nas fontes de aquisição e dos saberes, pois se sustenta numa experiência coletiva em que a prática docente pretérita, espelhada/refletida nas prescrições curriculares e legislativas, sob a expectativa de provocar uma refração a partir do mergulho no cotidiano da escola, pode provocar uma difração na identidade docente.

As Diretrizes Curriculares da Educação das relações étnico-raciais, afirma que todos são responsáveis pela implementação da Lei 10639/2003, ou seja, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo nas instituições escolares têm o dever de fazer intervenções que corrija a desigualdade das relações étnico-raciais.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007)

Para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação. (Silva, 2007)

Portanto é fundamental o reconhecimento das políticas instituídas tanto quanto o Brasil se tornou Estado ou antes desse processo, Silva relata que as bases para formação do Brasil, se estrutura no mito das três raças seguido pelo projeto de branqueamento. Os processos de ensinar e aprender até o período que Silva escreveu seu artigo ainda tem a forte presença dos processos de assimilação dessas estruturas.

Imbuídos ao mito das três raças e o projeto de branqueamento, existe uma negação das resistências dos negros e indígenas a situação que foram submetidos e o apagamento de suas Histórias.

É pertinente apontar a diferença entre preconceito, discriminação e racismo. Silvio Almeida com objetivo de fazer uma definição didática do racismo estrutural inicia o livro diferenciando duas categorias relacionadas a ideia de raça: o preconceito e a discriminação. Segundo o jurista, essas categorias se diferenciam do racismo, o preconceito

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. (Almeida, 2020)

Já a discriminação

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.

Esses juízos algumas vezes são tratados como individuais e sua insurgência não é diretamente relacionado as estruturas políticas, sociais, econômicas e históricas que constitui a subjetividade dos sujeitos. Dando a impressão ser a postura de um indivíduo.

Embora “os tempos tenham mudado”, a sociedade é atravessada por representações de grupos que são racializados e essas representações ainda determina as condições de vida de negros e indígenas no Brasil, segundo Almeida racismo:

[...] o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. O racismo articula-se com a segregação racial,

ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias etc. – e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais – como de frequência exclusiva para membros de determinados grupos raciais [...] (Almeida, 2020)

Todos espaços institucionalizados na escola, precisam lidar com as tensões existentes nas relações geradas pelo racismo, por isso seus projetos e planos precisam ser analisados, porque a sociedade brasileira é atravessada pelas bases hegemônicas do racismo. Esse assunto deve fazer parte de todos os espaços (tanto o momento de estudo dos professores quanto as aulas com os alunos) e por todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola. Mas como tratar de questões sensíveis com grupo de docentes a partir das experiências vividas em sala de aula e no dia a dia da escola de forma que reconheçam as bases hegemônicas que estruturaram a formação da sociedade brasileira? Como reconhecerem nas práticas educativas os efeitos da colonialidade de modo a reelaborar práticas educativas a partir da ressignificação de questões sensíveis na formação docente na escola?

Pereira e Paim apresentam como questões sensíveis temas que estão presentes na EREER, como escravidão, violências de gênero e raça, tortura, genocídio de negros e indígenas, dentre outros. Segundo os pesquisadores é necessário compreender as implicações da colonialidade nessas questões sensíveis a partir do ensino de história.

Segundo Anibal Quijano a colonialidade estabelece um sistema mundo fundamentado nos mitos do evolucionismo e o dualismo, o poder mundial estabelecido tem como padrão o eurocentrismo. A partir desse padrão de poder foram determinados os modos de vida, ou seja, a colonialidade do poder a partir da matriz racial fundamenta o poder mundial capitalista e estratifica as relações de trabalho. E, para justificar a ação, a colonialidade do saber que se apropria dos conhecimentos do colonizado e legitima o discurso hegemônico. Apropriando-se do corpo por meio da colonialidade do ser, eliminando as expressões identitárias, desumanizando e objetificando os sujeitos.

Tal compreensão conduz a investigar se na formação em serviço na escola a partir de vivências na sala de aula as intervenções realizadas de enfrentamento ao racismo (uma questão sensível) e sua abordagem trazem

[...]O caráter ético do ensino de História está justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade

marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e do seu lugar no presente. Nesse sentido, o estudo dos passados sensíveis e desestruturantes não significa apenas colocar o aluno diante de um conteúdo disciplinado e frio (WHITE, 1994), mas diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação frente à injustiça e à violação dos direitos humanos mais fundamentais. Logo, o estudo desses passados, a escrita da História sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro, um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos.

Finalizar com marli André Comunidade investigativas Temas sensíveis e ensino de história como ser decolonial e petronilha

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013.

FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Série Ideias**, nº 12. São Paulo: FDE, 1992.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 21 dez. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. E se Narciso conhecesse Alice?: conjeturas a respeito de um tema da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 215, jan./abr. 2006.

SILVA, P. B. G. E. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008.

TEODORO, Juliana Magalhães. **Propostas curriculares e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de São Paulo: entre Orientações, Direitos e Currículo**. Guarulhos, 2020.

OS DESAFIOS DOS ESTUDOS E CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS DO FEMINISMO NEGRO NO BRASIL

*Danielle Lins Lima Ferreira¹
Giorge André Lando²*

Introdução

Este artigo de revisão literária exploratória pretende discorrer sobre o apagamento epistemológico das autoras negras no Brasil e as dificuldades de um estudo pautado no feminismo negro afro-brasileiro, bem como, elencar algumas propostas contra hegemônica já existentes e os desafios para a pesquisa. As referências acadêmicas de estudiosas negras como fonte de pesquisa e diversidade intelectual tem ganhado espaço nos últimos anos, mesmo em face da não popularidade editorial de escrita negra feminina. É neste contexto que se faz urgente um levante epistemológico que dê conta das demandas das múltiplas necessidades apresentadas no movimento feminista, que vem pautando as questões de gênero, de classe e de raça, bem como, outras interfaces, tendo em vista o sexismo presente no meio acadêmico por séculos.

O papel relegado aos brasileiros e brasileiras esteve sempre no julgo de povo colonizado ou subalterno as teorias eurocêtricas, este artigo não pretende fazer uma revisão literária de combate ao conhecimento acumulado pelos europeus, mas, sim, revisitar as bases da exclusão a fim de provocar um debate amplo sobre a generalização do conhecimento. O presente compreende uma análise plural do tema em tela, destacando o racismo estrutural, as relações de poder, as dinâmicas culturais da pós-modernidade e as descontinuidades históricas.

O apagamento epistemológico do feminismo negro no Brasil e as lutas por coexistência tem sua origem marcada nas interfaces do racismo estrutural. A ebulição dos debates acadêmicos nos primeiros anos do século XXI sobre o racismo

¹ FERREIRA, Danielle Lins Lima. Docente de História da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco. Especialista em Programação do Ensino de História da Universidade de Pernambuco - UPE. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas – PROCADI/UPE. Pesquisadora do Feminismo Negro em Mídias Sociais - Linha de Pesquisa Etnicidade e Processos Identitários. Orientador: Dr. George André Lando.

² LANDO, Giorge Lando. Pós-Doutor em Direito pela Università degli Studi di Messina / Itália. Doutor em Direito pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo - FADISP. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco - UPE. Professor do Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – PROCADI/UPE. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco - PPGDH/UPFE. Pesquisador em estágio de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – PPGPP/UFPI.

no Brasil e a construção de novos saberes veiculados às políticas de reparação como as políticas de cota mobilizou questionamentos acerca das relações de poder no campo acadêmico e epistemológico. A década de 1970 lançou debates profundos sobre os confrontos culturais, principalmente, por causa do processo de descolonização da África e da Ásia, e as migrações que se impunham entre colônia e metrópole. Simultaneamente, o Brasil tendia a esconder os debates sobre o racismo institucional ancorado na égide da democracia racial concomitante com governos militares e período de repressão política.

Nesse sentido, o texto sugere uma compreensão das temporalidades na pós-modernidade e o destaque para três desafios a serem superados para uma pesquisa epistêmica decolonial.

O jogo teórico unilateral e as dificuldades das narrativas de mulher negra no Brasil

A libertação dos escravos não foi sinônimo de garantias de direitos, nem tão pouco um entendimento que homens e mulheres negras tinham agendas diferentes. Ao colocar todos num mesmo entendimento semântico, desconsiderou muitas práticas sociais e o sexismo presente em vários lugares da sociedade, que prepondera nas relações. Se aos homens negros fora difícil adentrar no nível mais elementar de educação no Brasil, que em face do seu espaço de masculinidade talvez o permitisse, coube às mulheres serviços dobrados e o sustento da família. As bases continuaram as mesmas e sempre atreladas ao modo de produção exploradora, assim como nos diz Gonzalez:

A problemática do desenvolvimento desigual e combinado nos remete a fatores que, funcionando como limites internos e externos, acabam por emperrar a dinâmica do sistema. A formação de uma massa marginal, de um lado, assim como a dependência neocolonial e a manutenção de formas produtivas anteriores, de outro, vão constituir os fatores acima citados. Está evidente que eles acabam por se articular, na medida em que são os elementos caracterizadores de uma problemática. (GONZALEZ, 2020, p. 20).

Este pensamento econômico e social faz menção ao lugar do Brasil neste processo de manutenção dos modos de viver e produzir neocoloniais, ficando evidente o lugar da pessoa negra nesta sociedade, que torna flagrante seus interesses em dificultar qualquer tipo de progresso para os libertos. O progresso para o povo afro-brasileiro foi cerceado com impossibilidades impostas material e subjetivamente, como destaca Gonzalez:

Do ponto de vista do acesso à educação, verificamos que a população de cor, apesar da elevação do nível de escolaridade da população brasileira em geral, no período 1950-73 continua a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional (segundo grau e universidade). Em sua grande maioria, ela permanece nas diferentes fases do primeiro grau. Se relacionamos esse aspecto ao acesso aos níveis ocupacionais diversos, constatamos não só que a população de cor se situa majoritariamente nos níveis mais baixos, mas também que ela se beneficia muito menos dos retornos da educação (...) Em outras palavras, se compararmos a relação nível educacional/nível de renda entre os dois grupos raciais, constatamos que é bastante acentuado o diferencial de renda entre brancos e negros, mesmo possuindo igual nível educacional. (GONZALEZ, 2020, p. 30).

A democracia racial não se sustenta e as desigualdades se alastram, o que coube à mulher negra? Se às mulheres, de modo geral, são impostas a diversos aviltamentos em seus corpos e mentes, uma mulher preta está atravessada por questões raciais, de classe e de gênero, tornado-se urgente romper as barreiras deste apagamento. O apagamento epistemológico não se propagou de forma espontânea, sendo este um organismo vivo alimentado e instrumentalizado com fins de manutenções neocoloniais e neoliberais que veiculam uma imagem de que todos têm as mesmas oportunidades perante a lei, argumento este que rapidamente se contradiz na prática.

No período que imediatamente se sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de "cidadãos iguais perante a lei", coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimento para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. (GONZALEZ, 2020, p. 31).

O jogo teórico muitas vezes apresenta-se unilateral, impondo pensamentos eurocretados e dificultando as narrativas sobre o feminismo negro no Brasil e na América latina, para tanto, compreender a existência destas narrativas descortina a miopia da neutralidade que se pretender empreender num país desigual. Segundo Ribeiro (2018): "Pensar novas epistemologias, discutir lugares sociais e romper com uma visão única não é imposição – é busca por coexistência." Quando se tem acesso as novas formas de compreensão do mundo, é possível reivindicar lugares de existência e delegar responsabilidades a brancos e brancas para construção de uma educação antirracista, norteadas por práticas epistemológicas contra hegemônica, estimulando pensamentos múltiplos necessários para as novas gerações.

Ademais, o interesse por escritoras e pesquisadoras negras no debate acadêmico requer reparação de injustiças sociais escancaradas na temporalidade cultural da pós-modernidade, na margem dos conflitos identitários e das descontinuidades históricas. Para Hall:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante [...]. (HALL, 2006, p. 13).

A cultura presente encontra-se em confrontos étnico-raciais, de classe e gênero. Hoje as mídias sociais se tornaram os lugares de divulgação de temas polemizados e, ao abrir espaço para o ciberativismo, as influenciadoras digitais negras ganham/ganharam visibilidade e representatividade em diversos seguimentos sociais. Neste universo, artistas, escritoras e pesquisadoras, divulgam suas obras e pesquisas na contramão das instituições que aos poucos vem entendendo esta nova forma de viver as relações legítimas na rede de informações onde a vida acontece em espaços contraídos pela internet, sendo esta uma nova maneira de se relacionar socialmente. "As redes sociais na Internet significam um recente e complexo conjunto de fenômenos comunicativos, sociais e discursivos" (CASTRO; SPINOLA, 2015, p. 3), estabelecendo novos espaços de relações interpessoais e construção de identidades através de uma nova linguagem.

É importante lançar recortes raciais dentro do movimento feminista contextualizado com a contemporaneidade, considerando narrativas locais e descentralizando do debate hegemônico. Conhecer pesquisadoras negras que estão nas arenas das pesquisas amplia a compreensão sobre a interseccionalidade e ressignifica o feminismo na perspectiva das mulheres negras, utilizando uma abordagem que destaca o sexismo, o racismo e as disputas de classe. No entendimento de Berth:

[...] as mulheres negras se autodefinirem é uma estratégia importante para combater a "invenção da mulher negra" pela ótica colonizadora. Collins entende o lugar da mulher negra, mais que marginalizado, como um lugar de potência. O feminismo negro, nesse sentido, visa trazer estratégias de superação das opressões estruturais, como ampliar o conceito de humanidade. (BERTH, 2019, p. 59)

A presença do racismo estrutural encontra-se em todas as instituições sociais modernas, e a dialética de Fanon (2008) sobre a violência da colonização e a dominação mental nos ajuda com um croqui psicológico do que ele compreendeu sobre as relações entre negros/negras e brancos/brancas no começo do século XX.

Ainda segundo Fanon (2008, p. 28) a “sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa à influência humana. É pelo homem que a Sociedade chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício”.

O feminismo negro brasileiro e a sua natureza na busca por entender as relações humanas, o racismo estrutural e a construção dos sentidos, é potente ao tentar imprimir uma leitura de mundo que considere a mulher negra latino-americana.

Estudos e Construções Epistemológicas contra Hegemônica do Feminismo Negro Brasileiro

Ao construir uma pesquisa que trate do feminismo negro no Brasil, nos confrontamos com embates complexos imbuídos de preconceitos, desmerecimento e críticas severas a essa construção revolucionária de sentidos, pois, ora a história cultural tratava dos povos afro-brasileiros apenas como objeto folclórico de estudo (pesquisado), ora o excluía da produção de conhecimento (não pesquisador), incluía para pesquisar e excluía para produzir, e neste fetiche estranho por manter tudo numa assimilação histórica linear se refutou trazer o povo negro para o lugar de potência produtiva.

Aqui destacaremos três desafios primeiros para a construção de uma pesquisa que pretende percorrer uma epistemologia feminina negra. O primeiro desafio para o/a pesquisador/a é romper esta barreira da dificuldade, fazer, ele próprio, um apanhado organizado a fim de construir uma didática de pesquisa. Recentemente, diante do cenário de pandemia e do genocídio da população negra no Brasil, nasceu um projeto de pesquisa sobre Representatividade e Visibilidade da Mulher Negra em Mídias Sociais proposta pela autora deste artigo para o ingresso no PROCADI trazendo como referências pesquisadoras e escritoras negras que vão na contramão do pensamento hegemônico. Reunir este material foi possível ao recorrer a organização teórico-metodológica do projeto Feminismos Plurais organizado pela Djamila Ribeiro, que por sua relevância vem norteando pesquisa diversas. Segundo Figueiredo:

O investimento em traduções de obras importantes de feministas afro-americanas não tem inspirado as grandes editoras a publicarem textos de autores negros brasileiros, homens e mulheres. Um exemplo paradigmático disso é a coleção Feminismos Plurais, organizada por

Djamila Ribeiro. Os livros publicados por essa coleção popularizam temas que são tratados na academia, subvertendo a lógica de citações acadêmicas. Numa atitude subversiva, as jovens feministas negras optam por citar a releitura de temas considerados clássicos, tal como a o conceito de conhecimento situado, de Donna Haraway (2004), ou mesmo de Gayatri Spivak (2010), em “Pode o subalterno falar?”, mas que ficou popularmente conhecido nos últimos dois anos como “Lugar de Fala”, de Djamila Ribeiro (2017). (FIGUEIREDO, 2020, p.6)

O segundo desafio é a construção metodológica que se pretende ética, garantindo que o/a pesquisador/a não falará por alguém, mas, sim, estará aprendendo e fazendo ciência com o estudo da obra ou da vida deste sujeito histórico. É importante saber de onde se fala, pois, saber qual o seu lugar de fala no processo de construção metodológica se faz necessário para atender princípios éticos e honestidade teórico-metodológica. Este método corrobora com a pesquisa, através deste percurso o trabalho de campo se torna interessante ao passo que reconfigura os estudos etnográficos tradicionais e os princípios de observação, anotação e descrição do conteúdo.

Na pesquisa em mídias sociais faz-se necessário construir uma metodologia que analisasse texto e imagem, levando em consideração que não é uma viagem para alguma aldeia ou comunidade geograficamente definida, pois o espaço observado, aparentemente, não tem barreiras ou fronteiras visíveis, o que se fala pode ser efêmero e pode nos levar as armadilhas teórico-metodológicas, por isso a pesquisa precisa de caminhos percorridos por outros, e métodos apresentados que já foram aplicados. Com os dados coletados é possível fundamentar a construção de teorias posteriori e divulgação dos resultados através de artigos científicos e projetos de intervenção de inclusão digital, coletâneas de escritoras negras e projetos de sequência didática que atendam as demandas do ensino básico para promoção de educação antirracista e antissexista.

O terceiro desafio é a construção de referenciais para uma educação de relações étnico-raciais em instituições de ensino superior (IES), estimulando leituras e produções que abordem a temática, vislumbrando um impacto nos currículos. Leituras despretensiosas e debates que não saem das fronteiras da polarização de pensamento e visões unilaterais podem não abrir espaço para novas formas de produção de conhecimento e teorias, para Bhabha:

Existe uma pressuposição prejudicial e autodestrutiva de que a teoria é necessariamente a linguagem da elite e dos que são privilegiados social e culturalmente. Diz-se que lugar do crítico acadêmico é inevitavelmente dentro dos arquivos eurocêntricos de um ocidente imperialista ou

neocolonial. Os domínios olímpicos do que é erroneamente rotulado como "teoria pura" são tidos como eternamente isolados das exigências e tragédias históricas dos condenados da terra. Será preciso sempre polarizar para polemizar? Estaremos presos a uma política de combate onde a representação dos antagonismos sociais e contradições históricas não podem tomar outra forma senão a do binarismo teoria versus política? (BHABHA, 1998, p. 43).

A provocação de Bhabha (1998) não é uma defesa da neutralidade, sendo o contrário disso, torna-se uma pressuposição de novos conhecimentos considerando as falas e narrativas de outros agentes sociais e políticos necessitados de entrar em cena na construção de teorias críticas que atendam as novas demandas deste mundo "confuso e confusamente percebido" (SANTOS, 2008, p.9). No que diz respeito a educação como estratégia para busca de equidade e sustentabilidade para uma sociedade saudável em suas relações étnico-raciais, percebe-se que uma sociedade racista mantém bases violentas onde todos perdem.

A educação, em todos os níveis e modalidades, é estratégica na transformação da atual situação em que se encontra a maioria dos negros e negras em nosso país, vítimas de preconceito e discriminação. Porém, não são apenas os(as) negros(as) que sofrem com as consequências deste quadro [...]. (BRASIL, 2006, p. 125).

As políticas de cotas dos governos petistas democratizaram o acesso ao ensino superior no Brasil e as políticas educacionais tomaram forma ao passo que as IES tiveram que atender as demandas que se apresentaram com a implementação da Lei nº 10.639/2003. Nesta busca por coexistência, as demandas diversificam os debates mudando consideravelmente o perfil social da educação brasileira.

O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 8).

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (BRASIL, 2020) "as mulheres negras já representam o segundo maior grupo de estudantes de nível superior, praticamente alinhadas com as mulheres brancas", isso se torna contraditório quando comparado ao gráfico de escolaridade da

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PENAD 2019, onde as maiores taxas de analfabetismo e evasão escolar dizem respeito a pretos e pardos, vejamos a tabela.

Estes números e disparidades de acesso e permanência em instituições de ensino a educação refletem voçorocas imensas no campo do saber. As mudanças apresentadas pelo IPEA em 2020 ainda não configuram realidades materializadas, fazendo-se emergentes os embates teóricos para construção de novos saberes. O mundo visto sob a ótica da branquitude não atende aos interesses de uma sociedade plural. Para tanto, políticas públicas são pensadas mediante estudos, teorias e demandas sociais, sendo assim, a educação não deve se apresentar como lugar de hegemonias.

Pessoas de 18 a 24 anos de idade, por indicadores de educação, segundo as Grandes Regiões, o sexo e a cor ou raça (%)

Grandes Regiões, sexo e cor ou raça	Indicadores de educação (%)					
	Taxa de escolarização (1)	Taxa ajustada de frequência escolar líquida (2)	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não concluiu a etapa
Brasil	32,4	25,5	21,4	11,0	4,1	63,5
Norte	33,3	21,0	18,0	15,2	3,0	63,7
Nordeste	32,0	19,5	17,0	15,0	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8,0	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35,0	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Sexo						
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Cor ou raça						
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6,0	56,1
Preta ou parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. (1) Frequência escolar adequada + atraso escolar dos estudantes. (2) Frequência escolar adequada + não frequência à escola e já concluiu a etapa.

Considerações Finais

Nas duas primeiras décadas do XXI o Brasil passa por grandes reviravoltas, a pandemia do tempo presente e os governos de extrema direita enquadram-se neste contexto. Instabilidades sociais e econômicas escancaram a falta de promoção de saúde e bem-estar mental e físico do povo negro, em sua maioria vivendo em favelas ou comunidades esquecidas pelo poder público, e neste emaranhado de questões temos o crescente feminicídio afetando alarmantemente mulheres negras.

Todas essas questões atravessam os muros das universidades de fora para dentro, perpetuando o epistemicídio inoculado na cultura brasileira, e, é por estas razões apresentadas, de modo breve, neste artigo, que os desafios de uma construção epistemológica feministas negras necessitam estar presente.

O que se ganha com a construção de uma epistemologia feminista negra? Ganha-se pensar em uma educação antirracista que nos leve ao cerne da questão de uma sociedade que prima por relações mais saudáveis, provocando, indagando e pensando sobre qual educação queremos para romper as barreiras da opressão do patriarcado branco e do machismo acadêmico, lutando contra o sexismo imbuído da luta antirracista, sacudindo as relações entre mulheres e homens, no sentido de mexer com estruturas violentas que negam o direito ao corpo negro.

O pensamento feminista negro tem aberto feridas dolorosas para a pessoa negra e para pessoa branca, ambas ocupando lugares diferentes em função de sua cor, por esta razão muitos evitam a temática por não ser fácil visitar o lugar do oprimido e do opressor, mas se faz necessária diante da busca pela reinvenção de lugares no coexistir das mulheres negras.

Referências

- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura** Trad. Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis. Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 1998.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2004.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada **Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**- Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2006.
- BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. IBGE, 2019. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso: 23/06/2021.
- CASTRO, Fernanda Meneses de Miranda; SPINOLA, Carolina de Andrade. **Metodologia de pesquisas na internet**: breves considerações sobre uma pesquisa qualitativa em turismo nas redes sociais. Revista Iberoamericana de Turismo – RITUR, Penedo, vol. 5, n.1, p. 170-188, 2015. Disponível: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/ritur>>. Acesso em: 22 jun. de 2021.
- EMECHETA, Buchi. **Cidadã de segunda classe**. Trad. Heloisa Jahn. 5ªed. Porto Alegre: Dublinense, 2020.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial.

Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Campinas-SP. Ed. Zahar. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SABERES E FAZERES DE MATRIZ AFRICANA E INDIGENA NAS INTERAMAZÔNIAS: RESGATE DA CULTURA

Aparecida Arruda Cordeiro Cabrito

INTRODUÇÃO

Para se falar dos fazeres das mulheres dentro do candomblé é preciso citar as hierarquias delas dentro da roça ou terreiro. Apresento agora a figura feminina no candomblé (Oxum).



Imagens de Saida de Oxum



Mãe Guiomar recolhida

Minha mãe sempre conhecedora de ervas e simpatias, sempre teve contato com a espiritualidade, estava no sangue. Uma mulher negra que vivia das lavouras do Paraná e não havia médicos por perto. Para ela a cura vinha das ervas com os conhecimentos adquiridos com a convivência de seus entes passado. Descendência negra e o cruzamento com indígenas locais, pois a minha avó materna tinha descendência indígenas, havia então os dois sangues correndo na veia da minha bisa e muitos conhecimentos incríveis de como utilizar as ervas para cuidar da saúde e mente.

Para Machado (2014), a oralidade é uma das características fundamentais da cultura africana, especialmente nas sociedades tradicionais, é um modo de ser. Podemos considerá-la, na atualidade, como um importante instrumento metodológico para reconstituição e continuidade da história local, imprescindível para a conservação da tradição, dos mitos, das lendas e é por meio dessa oralidade que a palavra se faz elemento produtor da história, formador da comunidade, do indivíduo e de tudo que existe. (MACHADO, 2014, p.61). É por meio da oralidade

que tudo se transmite, que tudo se aprende, uma vez que, seus ensinamentos perpassam pelo crivo do segredo do culto.... Este é um dos elementos fortes nas religiões de matriz africana e principalmente no Tambor de Mina Jejê-Nagô, pois, as antigas negras-minas de maneira alguma transmitiam a ninguém o segredo da nação... revelar isso antes do tempo pode ser tornar um perigo, pois a autoridade maior na casa sabe muito bem dos cuidados que cada filho de santo precisa” (ANCHIETA; DAGAMA, 2011). Isto nas casas de tambor de minas.

Religiosidade aos adolescentes como transmitir? A partir do momento que me formei como pedagoga veio em minha mente como vou transmitir meus conhecimentos aos meus educandos. Assim fiz um curso de neurociências e não me encontrei terminei com a mesma dúvida. Então resolvi fazer uma pós-graduação em historia, e minha mente foi se abrindo, conforme estudava clareava, tudo que aprendi no meu ensino médio sobre os povos africanos, colonização e religiosidades não era verdade eu me senti muito enganada e fecharam nossos olhos, por muito tempo, aí entendi por que ocultaram de nós, nos livros didáticos de historia a verdadeira história dos povos africanos e indígenas que aqui no brasil existiam e vieram. Existiam porque muitos indígenas morreram por não aceitar o que era imposto a ele, como a mudança de religião isto é tentando apresentar o catolicismo muitos não aceitavam e não queriam ser escravizados e fazendo uma ligação com a vinda dos africanos, percebesse que começaram a trazer os africanos já como escravizados, pois muitos eram homens de posse na África perdedores de guerras realizadas entre as tribos, seus opositores vendiam estes homens e mulheres como escravos, onde muitos nem chegava no destino muitos morriam nos navios. Os negreiros levavam de 300 a 500 escravos, e o tempo de viagem, partindo de Angola, era de 35 dias, caso fossem para Pernambuco; de 40 dias, se fossem para a Bahia; e de 50 dias, se fossem para o Rio de Janeiro. Levavam de 300 a 500 escravos, e o tempo de viagem, partindo de Angola, era de 35 dias, caso fossem para Pernambuco; de 40 dias, se fossem para a Bahia; e de 50 dias, se fossem para o Rio de Janeiro. E os que conseguiam chegar eram jogados nas grandes senzalas. La praticavam seus ritos de religiosidades escondidos, isto porque era apresentado a eles também o catolicismo.

E lendo em alguns arquivos percebesse que os dois povos, principalmente nas Amazônias, dão caminhos para pensarmos como ensinar religiosidade dos

povos africanos e indígenas aos nossos alunos. Zélia Puri trás na sua escrita alguns pontos importantes sobre como a cosmovisão indígena aponta podem servir para a revisão e aprofundamento do debate acerca da produção de materiais pedagógicos, processos de formação, programas e disciplinas destinadas aos estudos culturais no campo da educação religiosa. São duas linhas de estudos, irei citar a primeira que é a primeira referente às experimentações pedagógicas da Escola Semente de Jurema, uma escola não formal, nela há a transmissão de memórias e conhecimentos de povos tradicionais de matriz indígena.

Entendendo o que propôs percebesse que da para adaptar para o ensino de religiosidades africano . Cita em seu resumo : “As práticas de disseminação do conhecimento entre os povos africanos e indígenas são de uma vasta e complexa rede de trans-saberes, outros modos de produção de vida, outros modos de relação com o morrer e o narrar, outros modos de aprender e ensinar, de se relacionar com as forças da natureza, relação fundamental de ser pensada para a manutenção do bem comum da humanidade que é a vida; e nos convocam a tecer fios de narrativas transversais entre a educação formal contemporânea e as práticas de educação não formal presentes nas comunidades tradicionais de matriz indígena.”

A música na Escola Semente de Jurema tem sido um dos maiores fluxos de saber-poder na construção de contra memórias aos poderes hegemônicos que constituíram a pedagogia do colonizador que nos fizeram esquecer nossa matriz africana e indígena. A música em nossas experimentações pedagógicas é um dispositivo de nos fazer lembrar. A “pedagogia griô”¹⁵, que propõem uma relação dialógica e compartilhada entre educação formal e educação não formal dos mestres da cultura, seus saberes, artes e ofícios, foi fundamental para arrebentar bloqueios e os jogos de esquecer-lembrar postos em curso pelo projeto escolar colonialista. Através do reconhecimento do mestre de tradição oral/saber ancestral como educador não formal, a pedagogia griô/ Ação Griô Nacional do Programa Cultura Viva – Ministério da Cultura foi um marco institucional para pulverização das memórias. Sendo assim, como educadores e transmissores de conhecimentos podemos adaptar nossos planejamentos para incluir as novas metodologias religiosas indígenas e africanas. “A tradição Afro-Brasileira”, José Jorge de Carvalho ²² se propõe a realizar uma exegese dos cantos de religiões tais como a Umbanda, a Pajelança e a Jurema.

Em contraste com a maioria dos trabalhos acadêmicos sobre o tema, que se concentram nos aspectos ideológicos e contextuais, Carvalho se aprofunda no que considera a dimensão fundamental dos cantos, a saber sua Experiência mística e seu conteúdo espiritual. Dessa forma, os textos de tradição oral podem prover mais do que formas de representação ou imaginário coletivo. Posso acrescentar que na matriz africana também, as cantigas e rezas são referentes a vida vivida dos orixás, como na cantiga de ossain por exemplo o se banhar com as folhas e se proteger assim vemos também nos pajés, eles se cobrem de folhas no sentido do sagrado. Incluir vídeo com cantiga e tradução “<https://www.youtube.com/watch?v=Kzm5rDVuL7o>”. Com estas citações incluo os saberes dos terreiros de umbanda e candomblé e o resgate da cultura afro/indígenas. Onde buscarei \presentar os fazeres das mulheres no candomblé.

Resgate da cultura

Para iniciarmos, precisamos saber as hierarquias dentro do candomblé. Daí saberá as funções que cada mulher tem dentro de uma roça de candomblé mesmo que não entrem em transi ou em incorporação mediúnica. O resgate da cultura afro/indígena é importante para resgatar as raízes culturais de um povo. Dispertar no individuo a motivação e interesse sobre sua cultura e preservação histórica, ajuda a manter as tradições e fazeres. O candomblé é uma religião brasileira com raízes na articulação de conhecimentos de diversas religiosidades que chegaram ao Brasil através da diáspora negra. Para melhor compreensão em que se envolve a pajelança e os encantado do tambor de mina. Vou escrever os nomes e o que elas faziam na roça ou terreiro. A hierarquia continua para essas religiões e ela não muda.

Compreende-se como diáspora africana o processo que envolveu migração forçada. Ao embarcar nos navios negreiros os Jejê, Iorubas e tantos outros, eram obrigados a deixar para traz sua história, costumes, religiosidade e suas formas próprias de identificação. Neste contexto na diáspora, novas configurações identitária iam surgindo: Bantis, nagôs, minas, os crioulos. Descreverei os saberes e fazeres das mulheres nos terreiros de candomblé. Fazendo uma viagem pela Tradicionalidade e fazeres das mulheres no candomblé. Trazendo as suas hierarquias. As mulheres de santo são responsáveis pela tradição e pela ortodoxia religiosa do candomblé e daí extrai reconhecimento, respeito e prestígio ainda que

em uma realidade opressora. Dentro dos terreiros ou roças, as mulheres têm um papel de suma importância a hierarquia e é uma peça fundamental. Para a construção, ressignificação e legitimação dos saberes tradicionais, bem como os fazeres das mulheres. No candombe a hierarquia é severa, devendo ser seguida à risca, e o tempo de cada um tem que ser respeitado. Saberes e fazeres dentro do candomblé. Para se falar dos fazeres das mulheres dentro do candomblé é preciso citar as hierarquias delas dentro da roça ou terreiro. Vamos começar:

Iálorixas – Mães de terreiros, elas são responsáveis por tudo que acontece no terreiro, ninguém faz nada sem prévia autorização, sua função é sacerdotal, ela quem faz as consultas aos orixás, através do jogo de búzios.

Iaquequerê – A mãe pequena, segunda sacerdotisa do axé ou da comunidade. Sempre pronta para ajudar a todos os iniciados. Banhos, entrega dos alimentos dentro do ronco, verificar se está tudo bem e comunicar a Iá.

Iyagbé – É a segunda pessoa do Axé, conselheira, responsável pela manutenção da ordem tradição e hierarquia, cuida para que os iniciados cumpram tudo que o orixá e a pede para ser realizado dentro da roça. Repasse as ordens que lhe são dadas.

Agibonã – Mãe criadeira supervisiona e ajuda na iniciação dos Iaôs, cuida deles durante 7 anos até pegar o deca.

Iamorô - Sacerdotisa responsável pelo padê de exu, juntamente com agimuda. Seu objetivo maior é retirar o Ejé e reverenciar os ancestrais tendo importância fundamental no Ibá de exu e rituais de Axexê.

Iaefum – Sacerdotisa responsável por preparo do efum, e encarregada de fazer as pinturas nos adeptos do candomblé nos rituais de Axexê e feitura de santo.

Iadagã ou dagã - É um posto no candomblé de ajudante da Iamorô, é a mais velha das duas filhas encarregadas de despachar o padê a outra é a cidagã. Elas rodam o padê entoando os cânticos para exu da casa e despacha batendo pau para saudar exu.

Iabassé - Responsável pelo preparo dos alimentos sagrados no candomblé. Geralmente são as filhas de Iansã e Iemanjá que são deste posto.

Iyarubá - Responsável por carregar a esteira do iniciado – Yao.

Iatebaxê - Sacerdotisa que faz o solo das cantigas nas festas públicas de candomblé e axés dos orixás.

Aiybá - encarregada de bater o Ejé nas obrigações.

Oloya – despacha os Ebós das obrigações geralmente as encarregadas são filhas de Oiá.

Iyalabaké - A guardiã do alá de ossaala (oxalá) aquela que cuida antes e durante as obrigações e durante a gira no barracão.

Equede, ajoié e macota – São nomes dados de acordo com a nação do candomblé seu cargo é zeladora dos orixás e cuida deles durante a função dentro do barracão.

Eles comandam e dançam junto com os orixás e direciona o orixás onde pode ficar ou se sentar.

Candomblé no Jejê os fazeres das mulheres

Vonduce - e a consagrada ao vodum no candomblé Jejê e no tambor de mina. Os vodúnsis são chamados de Mejitó da família de Dã.

Doné - e a sacerdotisa, esse titulo é usado no terreiro do bogum onde são usados os títulos gaiacú e Mejitó similar á Iálorixas.

Hierarquia feminina no Tambor de mina

Nas casas de culto de matriz africana do Maranhão definidas como Tambor de Mina a mulher, além de ser maioria, costuma ter posição muito elevada, e costuma dizer que é um sistema matriarcado. O que nem sempre ocorre em outros contextos da sociedade brasileira marcada pelo machismo.

Segue abaixo atividade que pode buscar o resgate da cultura dentro da sala de aula sem comparação com religião e sim uma cultura de um povo invisível.

VISÃO GERAL E OBJETIVO

Compreender qual a importância do resgate cultural de um povo invisível.

O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos

PARÂMETROS CURRICULARES

1. (EF05HI03)Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.

OBJETIVOS

1. As tradições orais e a valorização da memória.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

1. Vídeo para melhor compreensão

<https://youtu.be/Xln51WrNtuk>

<https://www.youtube.com/watch?v=yq6BCbAwVQI>

2. Textos explicativos com apresentação de slide.

A série de vídeos Prosas Paridas vai mostrar 10 relatos com parteiras e erveiras. O objetivo é contribuir com as discussões e práticas de naturalização do parto e com a valorização do ofício e do saber das parteiras tradicionais. Esse primeiro episódio traz o relato da parteira tradicional Valdeci Rocha Santana, conhecida como Val. O vídeo foi gravado em Serra Grande, município de Uruçuca (BA).

ATIVIDADE 1

1. Entendimento do vídeo, uma conversa a respeito da cultura das parteiras e benzedeadas.

2. Levantar questões sobre o vídeo.

3. Quiz

ATIVIDADE 2

2o Plano de aula para o ensino fundamental I história

Filme: A boca do mundo

https://www.youtube.com/watch?v=tcO7fN_19kY

Sugestão de atividade pedagógica

Tema: Atividade criativa de aproximação à cosmovivência afro-brasileira Público alvo: Alunos a partir do fundamental II

Objetivos:

- Auxiliar o processo de desconstrução de estereótipos racistas ligados à cultura negra no Brasil, especificamente a afro-religiosa.
- Aproximar o público aos conceitos pertinentes à vivência cosmológica afro-brasileira, com vistas a um processo de desconstrução do imaginário colonizado.
- A atividade busca fazer com que as pessoas se decomponham em uma diversidade de elementos com que se sentem de algum modo integrado, criando ao fim, uma espécie de imagem.

4. A atividade tem início com o conto de um mito afro-brasileiro dos orixás e com uma breve análise dos elementos simbólicos pertinentes a duas ou três divindades negras. Para a realização desta etapa é importante que o educador tenha estudado previamente a divindade a ser apresentada, conhecendo assim seus atributos, funções cosmológicas e modos de representações. Por fim deixo referencias e meus sinceros agradecimentos aos meus professores instrutores. Muito grata ensinamentos.

Referências

Fotos imagens de minha mãe e guia espiritual no **candomblé de keto**.

1. **Manifestações religiosas:** memória, artes sagradas e práticas educacionais.

Texto 1: Memórias de vida, ancestralidade indígena e artes sagrada como práticas de educação. Referências também a enciclopédia livre

(https://pt.wikipedia.org/wiki/Candombl%C3%A9_Queto)

Link de acesso: <http://periodicos.est.edu.br/index>.

[Php/identidade/article/view/3558](http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/3558)

A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

*Verônica Aparecida de Souza Krisan*¹

INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa tem o propósito de pesquisar a participação do Assistente Pedagógico (AP) no processo de elaboração do Documento Curricular no Município de Santo André. O maior interesse de uma Rede de Educação é acima de tudo qualificar o processo de ensino e aprendizagem de suas escolas, mas para que isso seja possível há algumas ações essenciais, dentre elas ter um currículo para que possa direcionar as metas, as ações, alinhar as concepções, visto ser necessário para que os professores e gestores possam balizar as discussões pedagógicas e orientar todos os segmentos pautados em objetivos comuns. Ao contrário do que possa parecer, o Currículo não se resume a junção de conteúdos a serem trabalhados. Na realidade também, mas não se resume somente a isso. Para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA,1996)

Se tem relações sociais, como citado por Silva (1996), o Currículo não pode ser construído por pessoas alheias ao campo educacional, visto ser imprescindível o domínio técnico próprio da docência, então um Currículo deve ser organizado com a participação de todos os segmentos de uma comunidade escolar. Nesse sentido, Moreira e Silva (1997, p. 28) afirmam que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Nesse sentido, o Currículo e para os desdobramentos de outros documentos escolares como o próprio Projeto Político Pedagógico.

Partindo da importância do Currículo, se faz importante compreender o nosso objeto de estudo que é o Documento Curricular da Rede de Educação do Município de Santo André situado no Estado de São Paulo. Esse Documento é

¹ UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
Linha de pesquisa: Gestão Educacional (PROGEPE), São Paulo – SP.

relativamente novo na referida Rede de Educação e sua elaboração se deu devido às Legislações, sendo uma delas o Plano Municipal de Educação da Cidade.

O Plano Municipal de Educação de Santo André – PME foi sancionado pela Lei nº9.723 de 20 de julho de 2015 e definiu mecanismos e instâncias para o monitoramento e avaliação de suas metas e estratégias periodicamente.

Desde então todo planejamento das ações educacionais do município é projetado em consonância com as metas e estratégias do PME. É um dos principais instrumentos de política pública educacional, pois orienta a gestão educacional e referenda o controle social e a participação cidadã. A execução das metas do PME é uma ação conjunta entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação. Devem extrapolar as gestões municipal, estadual e federal.

Em desdobramentos ao processo de discussões curriculares iniciadas em 2017, a Secretaria de Educação por meio da Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (Cepec) organizou grupos de trabalho com a participação de representantes docentes, gestores e equipe técnica da Secretaria de Educação para estudos, discussões e elaboração de texto base para o Documento Curricular da rede municipal. Dentre estes grupos tivemos em específico um na etapa da educação infantil e ensino fundamental para discutirem aspectos acerca da avaliação em suas dimensões, a saber: (1) avaliação de aprendizagem; (2) avaliação institucional; (3) avaliação de sistema.

Atendendo a estratégia proposta no Plano Municipal Educação (PME) no âmbito da Educação Infantil aplica-se a dimensão dois, com proposta de um texto com princípios orientadores para que as Unidades Escolares (re)pensem suas autoavaliações institucionais a partir de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

O Documento Curricular teve como referência a terminologia trazida pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ou seja, habilidades para as etapas de Ensino Fundamental e Direito de Aprendizagem e desenvolvimento para a etapa de Educação Infantil. Nesse processo o eixo Avaliação conta com contexto específico para as modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental, e terá continuidade com as equipes gestoras e coordenação para definição em conjunto com os professores, nas Unidades Escolares dos instrumentos de avaliação.

Com a finalização do Documento Curricular em setembro de 2018, deu-se início ao trabalho formativo e informativo junto ao grupo de Assistentes

Pedagógicos, membros do Conselho de Escola e Equipe Coordenação de estudos pedagógicos e Curriculares (Cepec) da rede em relação aos princípios contidos nos textos orientadores e no processo de análise e aprovação do Documento através de Conferências e mini Conferências. Após todo o processo de elaboração e construção do Documento Curricular, no início do ano de dois mil e dezenove todas as escolas da rede municipal Santo André utilizam o Documento Curricular no espaço educacional.

Para tanto, faz-se necessário o Projeto Político Pedagógico de cada instituição se configure como elemento mediador entre Documento Curricular e a diversidade das realidades locais do município, garantindo a especificidade existente em cada Unidade Escolar no tocante à elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico, a partir do mapeamento da realidade escolar do corpo discente, ou seja, espera-se que o presente documento ofereça objetivos gerais e diretrizes pedagógicas essenciais a serem desdobradas e adaptadas pelas Equipes Escolares com autonomia, garantindo os direitos de aprendizagem e equidade de oportunidade para todas/os. Para continuidade do trabalho nas unidades escolares o Assistente Pedagógico participou de encontros mensais, para receber orientações e formações com a Equipe Coordenação de estudos pedagógicos e Curriculares (Cepec). Mediante o estudo do Documento estabelecendo relação com a prática e reproduz nas unidades escolares com o corpo docente em Reunião Pedagógica Semanal (RPS). Entre muitas atribuições do Assistente Pedagógico acompanhar o ensino e o processo de aprendizagem, os resultados dos desempenhos dos alunos, tornando as suas ações uma construção permanente na prática docente. O mesmo articula teoria com a prática. Realizar formação com os docentes proporcionando situações de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem no seu desenvolvimento profissional e melhorando a qualidade do ensino.

O atual contexto mundial vivenciado devido a Covid-19 expõe para a escola um movimento de renovação e inovação, uma desrupção no ensino. Criar uma escola nova. Com a implementação do Currículo, o mesmo já apresentava muitos desafios, o que era um novo formato para dez anos precisou mudar inesperadamente, fomos desafiados nas nossas práticas, na família, crianças e comunidade.

Os gestores e professores reagiram de uma maneira magnífica, com todo empenho para manter viva a chama da educação uns com mais recursos, porém todos com compromisso. O dano maior da pandemia com a perda dos entes queridos, mas para a Educação um ganho, enriquecendo a prática pedagógica. Com certeza nunca mais seremos os mesmos”. O conhecimento adquirido, a importância das relações, a parceria família/escola. A sala de aula passou a ser a sala de visita das famílias. Um novo formato nas escolas.

No município de Santo André para exercer essa função, os professores (as) participam do processo seletivo interno realizado ao final de cada gestão ou de acordo com a necessidade. O professor não deve estar no período probatório onde o servidor é avaliado quanto a sua capacidade de aptidão para o cargo público, considerando a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade e a eficiência). Devido não ser efetivo na função o professor se por algum motivo não se adequar as atribuições ou vice-versa pode retornar a sala de aula a qualquer momento. A carga horária é de quarenta horas semanais. Na folha de pagamento recebe um benefício de 45% a mais no seu salário base. Esta função “Assistente Pedagógico” na rede Municipal de Santo André foi aumentando de acordo com a necessidade das unidades escolares.

Exercendo esta função no município de Santo André, os Assistentes Pedagógicos (AP) juntamente com os demais gestores da escola articulam e integram a escola na busca de ações efetivas para melhorar os aspectos pedagógicos e, conseqüentemente a vida da comunidade e as relações dentro e no entorno da escola, necessitando de constante alinhamento do trabalho executando com sucesso o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Quando ingressei na prefeitura no ano de 2008 já havia esta função em todas as unidades escolares. De acordo com o número de salas na unidade escolar, seja superior a trinta, é possível dois Assistentes Pedagógicos para atender a demanda. Dessa forma o Assistente Pedagógico mediador no processo ensino aprendizagem estabelece relações entre as disciplinas do currículo, além de conhecer os alunos e a realidade social em que esta inserida, as relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula, na escola e a comunidade escolar.

OBJETIVOS:

Objetivos gerais:

Analisar a participação do Assistente Pedagógico (AP) na elaboração e construção do Documento Curricular no Município de Santo André

Objetivos específicos

1- Mapear o processo de elaboração e construção do Documento Curricular; 2- Verificar mecanismos de participação dos membros da Rede Municipal de Ensino no referido processo, mais especificamente o Assistente Pedagógico; 3- Qualificar esta participação; 4- Analisar de acordo com os Parâmetros da Gestão Democrática.

JUSTIFICATIVA

A Secretaria de Educação constituiu sua equipe técnica com o objetivo de monitorar continuamente as metas e estratégias do Plano, a partir de levantamentos, sistematizações e análise de dados e informações referentes à execução do Plano. A função desta equipe é apoiar tecnicamente o Comitê de Articulação Interfederativa do Plano Municipal de Educação de Santo André, conforme estabelecido na Lei no 9.723 com o objetivo de pactuar as ações de colaboração técnica e financeira para atendimento da demanda e a melhoria da qualidade da educação, sendo responsável pela análise e aprovação dos relatórios de monitoramento e avaliação e posteriormente sua divulgação. Este comitê é constituído por representantes do Conselho Municipal de Educação, representantes do Poder Público Municipal, Estadual e Federal, além da colaboração do Fórum Municipal de Educação.

Ao longo do ano de 2017 e 2018, a Secretaria Municipal de Educação de Santo André, juntamente com o grupo de profissionais atuantes nas unidades escolares da Rede, buscaram explicitar qual concepção se configuraria como parâmetro das ações educativas para o trabalho pedagógico. Após o processo de discussão e estudos, encontros entre representantes dos grupos de docentes, gestores e equipe técnica com momentos de síntese, consenso aos anseios manifestados pelos educadores (as) e, a luz da legislação vigente, alinhou-se a concepção sócio histórico cultural.

A referida concepção pauta-se em fundamentos teóricos defendidos por Lev Vygotsk (1896-1934) no campo da psicologia e do desenvolvimento,

considerando o ser humano como um sujeito histórico e social, que se constitui humano no convívio com o meio social e cultural.

A teoria sócio-histórico-cultural, postulada por Vygotsky¹ (1896-1934), traz para o campo da educação um princípio de superação do ensino baseado na mera transmissão de conteúdos esvaziados de sentido, ou seja, a superação da concepção bancária na qual “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.(...) No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...]” (FREIRE,1970/2005, p.66).

Freire (1970/2005), apontou a necessidade de o sujeito alcançar a consciência crítica para a superação das práxis meramente discursiva e processual, alcançando uma que lhe possibilite a ação e reflexão sobre a realidade em que estamos todas/os imersas/os e, então, transformá-la.

Compreendendo-se o sujeito como histórico e social faz-se necessário reconhecê-lo como sujeito de direitos, vivendo momentos específicos de seu desenvolvimento e conhecimento, ou seja, no âmbito da Educação Básica na Rede Municipal, desde o bebê até o adulto. Martins (2013, p. 130) indica alguns pontos importantes quando se pensa Educação e Escola, a partir da unidade teórico-metodológica envolvendo a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003a), a saber: (a) o ensino escolar deve promover humanização dos indivíduos; (b) a humanização do psiquismo identifica-se com a superação das Funções Psíquicas Elementares e com as Funções Psíquicas Superiores; (c) a atividade docente de ensino conquista uma natureza específica na, forma de educação escolar; (d) a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza; (e) conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Neste sentido o Documento, entende-se que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2014), ou seja, apresentar uma escuta atenta e que objetive apreender o ponto de vista do outro como ponto de partida para os novos saberes, pois o que é importante “[...] para o pensar crítico é a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE,1970/2005, p.95).

Segundo Ronca (2015), contamos com um histórico recente de propostas que buscam primar pela difusão da equidade como princípio nas políticas públicas não só no campo educacional, mas em todos os campos da sociedade. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, até o PNE 2014-2024, com metas que indicam os norteadores para os Planos Estaduais e Municipais de Educação. O mesmo autor nos explica que “[...] a equidade é um imperativo de ordem ética que diz respeito à necessidade de realização de direitos.” (2015, p.101).

Em consonância com tal ideia o Documento Curricular promove a defesa pela equidade considerando dois âmbitos do termo: a especificidade da educação, como apontado por Saviani (2003b, p. 22), estabelecendo a mesma no campo dos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, hábitos, símbolos, vinculados aos elementos imprescindíveis à concepção da humanidade em cada indivíduo em particular, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas, e que permeiam as relações entre os Seres Humanos respeitando a esfera que, em segunda instância, compreende as diferenças humanas, sociais, de identidade, alteridade, subjetividade, representação, culturas, gênero, raça, sexualidade, econômicas, deficiências ou quaisquer outras que possam ocasionar alguma forma de exclusão. Lembrando que, além disso, o conceito de equidade abarca em seu bojo o combate à marginalidade, historicamente construída, dos grupos e dos sujeitos na busca de sua emancipação.

Baseado nos princípios da gestão democrática, o Documento Curricular, elencados nas citadas Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996, indicando a Educação Básica no Brasil como obrigatória e gratuita, respeitando-se a liberdade e a igualdade na promoção de oportunidades, bem como no PNE 2014-2024 (meta 19) e no PME 2015-2025 (meta18). Assim, a gestão democrática deve articular atitudes e promover ações que estimulem a participação social da Comunidade Escolar como um todo, ou seja, o uso do controle social tomando parte nas deliberações e determinações das Instituições Escolares e no processo de gestão, promovendo a integração da Escola com a família e com a Comunidade, como um princípio norteador trazido pelo Documento Curricular, a ser considerado na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares. Libâneo (2015, p. 120) reforça na defesa e elucidação da necessidade de

se pensar a gestão democrática como linha mestra das ações educacionais, visando à constituição de um ambiente democrático, pois “[...] a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação”. Outros pontos fundamentais do presente documento, alusivos àquilo que a Educação Básica da Rede Municipal precisa considerar, a saber:

(I) a garantia de que a educação seja preservada em seu caráter laico;³ (II) que assuma um caráter integrado; (III) que apresente orientação multicultural; (IV) mostre-se inovadora e tecnológica; (V) apresente aspectos de flexibilidade e, também, (VI) reflita criticamente sobre a globalização e seus desdobramentos.

Dessa maneira, foi destacado pelas/os docentes da Rede Municipal que o Documento Curricular deveria trazer clareza de objetivos, conteúdos (aprendizagens essenciais), princípios metodológicos e de avaliação coerentes com a concepção de educação apresentada e com o conteúdo expresso nos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF), Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), legislação que dispõe sobre a Cultura Afro Lei no 10.639/2003, Cultura Indígena Lei no 11.645/2008, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Lei no 9.693/08 de junho de 2015, entre outros), ao mesmo tempo considerar as discussões oriundas de diversos fóruns educacionais e movimentos sociais voltados aos diferentes segmentos e temáticas, alinhando e direcionando o caminho a ser seguido nas Unidades Escolares da Rede de Ensino. Sabendo-se que o presente documento curricular visa atender a uma realidade macro de Rede, pensou-se não ser viável o apontamento de estratégias no referido documento, pois desconsideraria a diversidade presente na própria realidade.

O Documento Curricular analisado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André, mediante Parecer 003/2019 complementado pela Indicação 002/2019, com homologação da Secretária de Educação em 17 de dezembro de 2019, conforme indicado na Lei de no 9.723/2015 de 20 de julho de 2015.

Considera-se de suma importância que todo o conteúdo discorrido no presente documento curricular passe por revisão a cada três anos, em um movimento participativo de todo o grupo de docentes e gestoras/es da Rede Municipal de Santo André.

METODOLOGIA

Segue os procedimentos levantados como pertinentes a elaboração da pesquisa aqui delineada:

a-) Análise bibliográfica: Revisão bibliográfica complementar de estudos publicados sobre atribuições do Assistente Pedagógico, políticas públicas e gestão escolar no município.

b-) Levantamento de dados: Serão levantados dados referentes ao número de Assistente Pedagógico do município, como acontece formação e auto formação para crescimento pessoal e investimento na própria formação, investimento da Secretaria de Educação em cursos de aperfeiçoamento qualificando a prática pedagógica e garantindo uma educação de qualidade, mapeamento das políticas públicas e de ações realizadas no município.

c) Análise do processo de discussão, elaboração e implementação da Proposta Curricular de Santo André por meio de documentos, notícias nas mídias, circulares, atas de reuniões, documentos produzidos durante o processo.

d) Será elaborado e aplicado um questionário de sondagem inicial com os APs que participaram do processo de elaboração do Documento Curricular.

e) Após o questionário, realizar entrevista semi estruturadas com os profissionais identificados e interessados em participar da pesquisa, de modo a colher elementos quanto a : forma de participação no processo, percepções sobre a forma de condução do mesmo, conhecimentos quanto ao que foi discutido e elaborado, opiniões sobre validade de sua participação.

f) Grupo focal com as Assistentes Pedagógicas.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como proposta de intervenção socializaremos o resultado da pesquisa por meio de encontro formativo oportunizado, propondo uma reflexão entre os sujeitos e sensibilização do Documento Curricular na rede municipal. Entregar um exemplar da dissertação para a Secretaria de Educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo geral desse estudo é a participação do Assistente Pedagógico (AP) na elaboração do Documento Curricular no Município de Santo André, analisando o percurso das ações, bem como a articulação entre Secretaria de Educação, Assistentes Pedagógicos, docentes, bem como documentos normativos e orientativos da Rede de Educação de Santo André.

Freire (2015, p.71) discute a contradição entre opressores e oprimidos e como nossas práxis pode nos conduzir a superação desse contexto, porque “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”. Ele enfatiza que é preciso acreditar que todos, até os oprimidos são capazes de pensar e avançar e essa certeza pode impregnar a todos nós na busca do exercício da cidadania. A gestão democrática é essencial refletir sobre a necessidade de a comunidade escolar ter muito claro que todos podem e devem participar das decisões. Freire (1991) que vai além e sugere a importância de cada um se perceber no processo de apropriação do que lhe pertence e o que lhe é de direito. Deste modo é fundamental a transformação do próprio sujeito para que possa buscar, lutar e se transformar, haja vista a necessidade de rompimento da passividade prevalecida na história.

Libâneo trata da gestão escolar, ressaltando a importância de considerar a participação de todos os segmentos da escola. Ele faz críticas aos gestores mais centralizadores, poucos flexíveis e, considera fundamental encarar a realidade, estando passível para mudanças sempre que se fizer necessário.

Segundo Ball (2001), as políticas de currículo são processos de negociação complexos, uma vez que os sujeitos e os contextos influenciam e são influenciados por discursos circulantes, causando uma interdependência delicada.

CRONOGRAMA PRELIMINAR

Atividades/meses	1º semestre 2021	2º semestre 2021	3º semestre 2022	4º semestre 2022
Disciplina (créditos)	X	X		
Elaboração do Projeto	X			
Revisão Bibliográfica		X	X	
Contatos com o campo da pesquisa			X	X
Coleta de dados			X	X
Análise dos dados			X	X
Elaboração do texto para qualificação			X	
Exame de qualificação			X	
Reelaboração do texto para o Exame de defesa				X
Defesa da Dissertação				X

Referências

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, (1998).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1.996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano SECRETARIA DE EDUCAÇÃO19 Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação, 125).

CUNHA, Jorge Luiz, (Org). **Práticas de Formação, memória e pesquisa** (auto) Biográfica, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 22)

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 38. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. (org.), et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e gestão da escola** – teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2015. p. 115-122.

MICHAEL, Apple. **Revista Espaço do Currículo**, 2016.

PACHECO, J. (2001). **Currículo**: Teorias e Praxis. Porto Editora. Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025. Publicações da Rede de Santo André, (2017,2018,2019 e 2020).

RONCA, Antonio Carlos Caruso. A qualidade da Educação: políticas públicas e equidade. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso e ALVES, Luiz Roberto (org.). **Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. p. 95-109.

SACRISTAN e GOMES. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática. In: SACRISTAN e GOMES. **Compreender e transformar o ensino**, Cap 6.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil**: Problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980. p.15-29.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2012. p. 43-81.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 19

SILVA, Tomaz Tadeu. **Uma introdução às teorias de currículo**. 3o Edição. Editora Autêntica. 2010.

STEPHEN, J.BALL. **Como as escolas fazem as políticas**. Atuação em Escolas Secundárias. UEPG, 2016.

STEPHEN, J.BALL. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. Cortez. 2018

A COLONIALIDADE DO SABER NO CONTEXTO PANDÊMICO DO BRASIL

Joana Bazzo Faggion Paim¹

Pamela Cichoski²

Franciele Clara Peloso³

INTRODUÇÃO

O fim do ano de 2019 e o início do ano de 2020, com o evento causado pela pandemia de Covid-19, marcaram o mundo e as relações de forma inegável. O Brasil, desde fevereiro de 2020, vive intensamente o movimento causado pela pandemia de Covid-19 e seus agravamentos. Santos (2020) expõe que a atual pandemia não é cega e possui alvos privilegiados. No entanto, a partir dela é criada uma consciência de comunhão planetária, de alguma maneira democrática. A quarentena imposta para tentar conter o avanço da pandemia, se mostrou discriminatória. É importante evidenciar que os grupos sociais já inscritos em práticas de vulnerabilidade social, existentes antes da pandemia, não tinham/têm condições estruturais para cumprir tais recomendações de isolamento. Santos (2020) afirma que a recomendação da Organização Mundial da Saúde, de trabalhar em casa e em autoisolamento é impraticável, já que obriga os trabalhadores a fazerem a escolha entre ganhar sustento diário ou ficar em casa e passar fome. Dessa maneira, “as recomendações da OMS parecem ter sido elaboradas a pensar numa classe média que é uma pequeníssima fracção da população mundial” (SANTOS, 2020, p. 17).

A pandemia de Covid-19 escancarou as desigualdades sociais, trouxe um movimento outro para pensar as questões econômicas no mundo, colocou em evidência questões relativas ao desenvolvimento e a educação. Logo, o que nos interessa discutir nesse artigo são as questões educacionais brasileiras na pandemia e suas relações com a colonialidade do saber, a partir do recrudescimento das desigualdades sociais, econômicas e sanitárias que impactam a dimensão educacional no país.

Alguns documentos orientam ações relativas a dimensão educacional e consideram como um fator de desenvolvimento a educação. Dentre eles, podemos

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR, da UTFPR-PB, Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento. E-mail: jfaggion@utfpr.edu.br

² Doutoranda do PPGDR, da UTFPR-PB, Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento. E-mail: pamelatraducao@gmail.com

³ Doutora em Educação. Docente do PPGDR, da UTFPR-PB. E-mail: clara@utfpr.edu.br

citar o documento “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, no qual estão descritos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Nesse sentido, optamos em discutir especificamente o ODS 4 - “*Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*” e fazer um contraponto com o IV Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil de 2020 (2020), que faz uma leitura dos desafios a serem superados pelo Brasil, diante das muitas mudanças políticas, econômicas e sanitárias que se desencadearam com o avanço da pandemia do Covid-19.

Nessa conjuntura, ao serem analisados os problemas que se agravaram no período de pandemia, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, pode-se perceber que os processos históricos que configuraram o tecido social desses países, associa-se a uma práxis que Dussel (1997) denomina de *práxis conquistadora*, ligada às Grandes Navegações e à expansão ibérica a partir de 1492.

Para tanto, o texto é dividido em três momentos de análise e reflexão: no primeiro será realizado um exercício de reflexão sobre a colonialidade do saber associada ao contexto educacional brasileiro, no segundo momento discute-se o ODS 4 a partir dos documentos “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015) e “IV Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil de 2020” (2020) e, por fim, no terceiro momento serão tecidas as considerações finais sobre o tema.

Colonialidade do Saber: algumas considerações iniciais

Observa-se que a colonialidade é a estrutura lógica do domínio no mundo moderno/colonial, e sua origem ocorreu a partir da constituição da América Latina. Quijano (2009) afirma que com a constituição da América Latina o capitalismo torna-se mundial, os centros hegemônicos localizam-se na Europa e, como eixos centrais do seu novo padrão de dominação, estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade.

Essa lógica moderna/colonial sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial. Assim, a história, o padrão de poder e a visão de mundo que importa é a eurocentrada, sendo essa a única forma de racionalidade válida, emblema da modernidade. Importa ressaltar que esse eurocentrismo não é uma perspectiva apenas dos próprios europeus, mas também é a lógica hegemônica mundial, sendo reconhecida como natural, inquestionável. Segundo Grosfoguel (2008), o êxito do sistema-mundo colonial/moderno está justamente em fazer com que os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial, pensem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes.

Dessa maneira, com o intuito de fazer uma análise crítica da historiografia colonial da América Latina, surgiu em 1992 o programa de investigação Modernidade/Colonialidade, que nas palavras de Escobar (2003) é uma forma diferente do pensamento, que preconiza o contrário das grandes narrativas modernistas: o cristianismo, o liberalismo e o marxismo. Esse novo entendimento da modernidade localiza seu próprio questionamento nas bordas dos sistemas de pensamento e pesquisa em direção a outras possibilidades de modos de pensar, que não sejam eurocêntricos, coloniais.

Ballestrin (2013) menciona que a concepção da colonialidade, muito utilizada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, expandiu-se em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e a do ser. Assim, serão analisados alguns aspectos da colonialidade do saber, pertinentes ao tema proposto nesse trabalho.

Segundo a autora supracitada, o eurocentrismo é a lógica central da colonialidade do saber, sendo que existe uma perspectiva de conhecimento e, também, uma maneira de produzir conhecimento que expressam a característica do padrão mundial de poder, que é colonial/moderno, capitalista e eurocentrado.

A partir desse modelo eurocentrado dos saberes, existe um legado cartesiano que é utilizado para definir o que é ciência e o que não é. Grosfoguel (2016) explica que há nesse modelo uma divisão de “sujeito-objeto”, sendo que a “objetividade” é entendida como “neutralidade”, que produz um conhecimento “imparcial”. Dessa maneira, todo saber, todo conhecimento que tenha a pretensão de partir do corpo político do conhecimento e chegar à geopolítica do conhecimento é visto como inferior, tendencioso, inválido ou irrelevante.

Nesse contexto, Lander (2000) afirma que as Ciências Sociais possuem hoje o papel que a igreja cristã desempenhou no passado, na legitimação do domínio colonial. Essa crítica é feita pelo fato de que as Ciências Sociais estão naturalizando a cosmovisão liberal e assumindo a sociedade de mercado como a única ordem possível. O pensamento crítico é cada vez mais impotente, com o chamado bloqueio histórico. O autor afirma que a sociologia latino-americana se afastou de suas tradições crítico-reflexivas, exemplificando o abandono do uso de noções como exploração, dominação ou injustiça, sendo que os assuntos passam a ser tratados como desigualdade e exclusão, enquadradas em uma categoria neutra e descritiva de “pobreza”.

Nas palavras de Lander (2000, p.44), é preciso sair do “sonambulismo intelectual” e repensar as instituições com vistas ao bem-estar coletivo. Levando-se em consideração a perspectiva da decolonialidade, com consciência crítica, voltada à busca de alternativas e experiências para que haja o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a educação assume centralidade na construção da consciência crítica, ativa e criadora nos/dos sujeitos, tornando-os capazes de questionar e transformar as condições existentes.

Dessa maneira, propõe-se acompanhar a implementação do ODS 4 referente à educação, presente na Agenda 2030 (ONU, 2015) realizando um exercício de análise e reflexão decolonial junto ao Relatório Luz da Sociedade (2020), buscando desenhar o panorama brasileiro frente a esse objetivo numa relação local-global.

Questões educacionais no Brasil: um olhar a partir da Agenda 2030 e do Relatório Luz da Sociedade

O documento “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015) representa um marco global de interação entre os diferentes países membros das Nações Unidas, no que se refere aos novos desafios da modernidade, com destaque para a preservação da vida, da natureza e a construção de bases sólidas para a paz em todos os continentes.

Com prazo de 15 anos, a Agenda 2030 entrou em vigor em janeiro de 2016, após a formação de grupos de trabalho e ampla consulta pública, tanto no âmbito nacional (no interior de cada país) e internacional, congregando o trabalho

de diferentes secretarias e setores governamentais, empresariais e da sociedade civil organizada em ampla escala.

Segundo o documento em apreciação (ONU, 2015), as estratégias e ações devem iniciar na escala nacional com respeito ao movimento regional-global, à soberania e à autonomia decisória de cada país, de maneira a integrar todas as pessoas, com maior atenção para as classes mais vulneráveis sócio e economicamente, bem como a observância dos direitos humanos e a conservação ambiental, de forma equilibrada e interligada.

A Agenda 2030 possui uma estrutura alicerçada por 17 objetivos (ODS) e 169 metas que buscam sanar os problemas sociais, econômicos e ambientais com vistas a alcançar o desenvolvimento sustentável, a partir de uma perspectiva global-local. Há a proposta de implementação das ações e objetivos a partir da aproximação entre “[...] Governos, setor privado, sociedade civil, o sistema das Nações Unidas e outros atores e mobilizando todos os recursos disponíveis” (ONU, 2015, p. 10), fundamentados pelo sentimento de solidariedade e cooperação, com a ampla responsabilidade dos governos nacionais no gerenciamento dos investimentos.

Para tanto, o documento evidencia a necessidade de países disponibilizarem e/ou desenvolverem indicadores que possam caracterizar a realidade de cada nação, permitindo a construção de estratégias e ações a partir de indicadores confiáveis, “dados confiáveis desagregados, de qualidade, acessíveis e atualizados” (ONU, 2015, p.12), de maneira a possibilitar o alcance dos objetivos propostos.

Já o Relatório Luz da Sociedade (2020) é um documento na sua quarta edição, que congrega informações sobre o contexto brasileiro no que se refere ao “impacto do novo coronavírus no Brasil, em diálogo com cada um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (p.2). O documento conta com a colaboração do Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030, que reuniu “51 organizações não governamentais, movimentos sociais, fóruns, redes, universidades, fundações e federações brasileiras” (RELATÓRIO LUZ DA SOCIEDADE, 2020, p.5). Metodologicamente, é realizada a análise de cada um dos 17 ODS, além disso, também é feita a classificação das 169 metas que estruturam

os ODS em: i- meta ameaçada; ii- estagnada; iii- progresso insuficiente, e: iv- progresso satisfatório.

Esse documento analisa os esforços e as ações que o país implementou ou não, no que tange ao combate à pandemia e ao desenvolvimento dos 17 ODS propostos na Agenda 2030, em 2015, bem como denuncia o afastamento do governo federal do compromisso assumido e os diferentes problemas enfrentados pela população brasileira no transcurso pandêmico.

Especificamente sobre o contexto da pandemia, o Relatório Luz (2020) menciona que além dos prejuízos diretos na saúde da população e nas vidas perdidas, cada um dos 17 ODS sofreram algum impacto decorrente da crise. Podem ser citados os efeitos no ODS4, da educação, por exemplo, com a edição da Medida Provisória n. 924/2020, que retirou recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), fonte essencial da educação básica, para destiná-los ao Ministério da Saúde.

O Relatório Luz (2020) também esclarece que em decorrência da pandemia e do fechamento das escolas, acentuou-se o problema da fome, já que milhares de crianças e adolescentes perderam o acesso à merenda escolar. Por tal motivo, foi autorizada, em caráter excepcional, a distribuição domiciliar dos alimentos comprados com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Cabe observar que nesse contexto pandêmico o acesso à educação foi impedido ou precarizado. De maneira geral, optou-se por um modelo remoto emergencial para cumprir com o calendário letivo, no entanto, grande parte dos estudantes brasileiros não possui conexão com a internet ou mesmo aparelhos adequados para tal fim, de maneira que o que foi denominado Ensino Remoto Emergencial é inacessível à grande maioria dos alunos, fato ignorado pelo Ministério da Educação, que teve a intenção de manter a data do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas acabou cedendo ao adiamento da data, após pressões da sociedade civil. Ainda, é possível mencionar a falta de investimento na formação de professores para dar conta de atender a demanda do período.

Frente ao exposto, podemos afirmar que os efeitos da pandemia são nítidos quando pensamos no ODS 4: *“Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”*, previsto na Agenda 2030. Esse objetivo destaca a busca pela garantia até 2030 de

uma educação de qualidade para todas as crianças, nos diferentes lugares, visando o acesso e a permanência no ensino básico, com condições de continuidade do processo formativo (ONU, 2015), fato que fica comprometido diante da falta de manejo da crise pandêmica no Brasil.

No que se refere ao ODS 4, o Relatório Luz da Sociedade (2020) salienta a falta de compromisso do Ministério da Educação com a oferta eficiente, de qualidade e gratuita de educação para os brasileiros; e “o baixo nível de governança do Ministério da Educação na condução de políticas públicas educacionais como entrave para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal 13.005/2014) até 2024” (LUZ DA SOCIEDADE, 2020, p.25). Ressalta-se, por conseguinte, que o PNE (2014) é fundamental e necessário para o alcance das metas estabelecidas por esse objetivo.

Ainda, o Relatório segue denunciando a “asfixia de investimento” e os cortes orçamentários, além da Emenda Constitucional 95/2016 (p.25), que deflagraram o baixo desempenho do país no que tange à promoção do ODS 4, com apenas 4 das 20 metas apresentando progresso satisfatório (LUZ DA SOCIEDADE, 2020).

Sobre a meta 4.1, que estabelece a garantia do ensino primário e secundário com segurança e qualidade de aprendizagem, os dados indicam progresso insuficiente, já que um número elevado de crianças (de 6 a 14 anos) ainda está fora da escola. Referente às que frequentam a escola, os indicadores apontam atraso de aprendizagem com relação à idade, portanto, a universalização da educação infantil apresenta um ritmo lento, não atendendo à demanda proposta pelo PNE (LUZ DA SOCIEDADE, 2020).

A meta 4.2 prevê o desenvolvimento adequado na primeira infância, para que todas as crianças estejam prontas para o ensino primário, os dados apontam, conforme o Relatório Luz da Sociedade (2020), pouca iniciativa do governo federal na promoção de indicadores que possam mensurar nas diferentes esferas o número de crianças com menos de 5 anos que estão atingindo os níveis de desenvolvimento “de saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial no país” (LUZ DA SOCIEDADE, 2020, p.26), bem como a falta de previsão para a coleta dessas informações, apontando progresso insuficiente da meta.

A meta 4.3 busca assegurar a igualdade de acesso para todos ao ensino técnico, profissional e superior com qualidade e preços justos. Segundo o Relatório Luz da Sociedade (2020), no que se refere à oferta de vagas ao ensino médio técnico, ocorreu um aumento, porém ainda aquém do previsto no PNE, o que denota progresso insuficiente da meta. Já a meta 4.4, que dispõe acerca da promoção do ensino técnico e profissional de jovens e adultos, discorre haver retrocesso dos indicadores fomentados pela redução dos investimentos orçamentários federais, com a diminuição no número de matrículas (LUZ DA SOCIEDADE, 2020).

Na meta 4.5, relativa ao acesso, permanência e formação profissional com a eliminação das disparidades de gênero e inclusão dos diferentes grupos sociais, os dados demonstram estagnação da meta, associada à falta de informações precisas, principalmente no que se refere aos grupos indígenas e com deficiência. Em relação à meta 4.6, associada à alfabetização de todos com qualidade, o relatório aponta o aumento do percentual de analfabetismo funcional (LUZ DA SOCIEDADE, 2020).

Já a meta 4.7, vinculada à promoção do desenvolvimento sustentável nas suas diferentes dimensões, os dados indicam retrocesso ligado às questões da Educação Ambiental. Além de “a menção de sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino ter sido retirada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Órgão Gestor e seu Comitê Assessor” (LUZ DA SOCIEDADE, 2020, p.27) ainda estão desativados dentro do Ministério do Meio Ambiente, dificultando a promoção da educação para a sustentabilidade (LUZ DA SOCIEDADE, 2020).

Sobre a meta 4.a, associada à melhoria das instalações e infraestruturas, os dados apresentados são insuficientes para mensurar a qualidade das instituições escolares que atendem os diferentes grupos de estudantes, além de a grande disparidade entre escolas públicas e privadas permanecer (LUZ DA SOCIEDADE, 2020).

Quanto à educação superior, presente na meta 4.b, os dados registram a redução significativa dos investimentos. Na meta 4.5, referente à formação continuada dos profissionais da educação, o relatório aponta que 41,3% dos docentes possuem pós-graduação, 38,3% realizam formação continuada e 61,7% não possuem formação continuada (dados de 2019), outrossim, evidenciam-se as

disparidades de acesso e permanência dos alunos negros na educação básica, sendo esse público maior na formação de Jovens e Adultos (EJA) (LUZ DA SOCIEDADE, 2020).

Nesse contexto, o documento adverte que o Brasil está cada vez mais distante de atingir o ODS 4 e garantir educação pública e de qualidade para sua população:

Enfim, verifica-se que o Brasil se distancia de uma educação de qualidade e sofre ameaça de retrocesso na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, e no fomento à pesquisa desde o advento da Emenda Constitucional 95, seguida dos sucessivos contingenciamentos orçamentários que levaram milhares de pessoas às ruas em 2019 (LUZ DA SOCIEDADE, 2020, p. 29).

Desse modo, algumas questões emergem no sentido de refletir a educação no Brasil: como pode ser construída educação de qualidade, inclusiva, integrativa e decolonial? Como podem ser enfrentados os desafios propostos pela Agenda 2030, levando-se em consideração os problemas estruturais do contexto brasileiro? Como instrumentalizar a educação para o alcance das metas propostas? Essas são perguntas que exigem respostas que não podem ser prontamente fornecidas, mas certamente abrem caminhos de diálogos, tão necessários para a transformação social.

Cabe considerar que com o atual cenário pandêmico, pode-se observar que os aludidos problemas educacionais trazem à tona as fragilidades estruturais da formação social, política e ambiental do país. Esse cenário também expõe agressivamente significativa parte da população brasileira a uma crise médico-sanitária, ao aumento da taxa de desemprego e principalmente ao aumento dos índices de insegurança alimentar, de dependência tecnológica externa, ao aumento da violência doméstica e de doenças mentais associadas ao isolamento social.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2018) chama atenção para as relações humanas. O autor entende que estas são plurais, singulares, transcendentais e reflexivas tempo-espacialmente e, que na medida em que cada pessoa reconhece os desafios impostos por essas relações, os organiza, age e testa-se conscientemente. Desse modo, estando cada pessoa no domínio de suas relações situadas na realidade, histórica e cultural, é capaz de integração e por isso, “*enraizada*” na medida de sua consciência crítica, movimenta-se na direção da liberdade, esse processo compreende a luta contra a *massificação*, a *destemporalização* e a *desumanização* das pessoas (FREIRE, 2018).

O processo de tomada de consciência sobre o mundo e o caminho na direção da liberdade possibilitam que as pessoas abram espaço para questionar as condições estruturais presentes em seu cotidiano e são necessários aos enfrentamentos dos desafios que caracterizam a sua realidade

Frente ao exposto, questiona-se: Como pode a população brasileira exigir compromisso político se ainda não conhece o exercício democrático de fato? Se ainda se encontra permeada pelo achismo, orientada por condutas autoritárias e coloniais? Paulo Freire (2018) e Orlando Fals Borda (1987) fazem um convite para pensar os processos formativos educacionais e sócio-políticos a partir da participação, do diálogo e da solidariedade humana.

Consoante Freire (2018), a sociedade brasileira ainda está em trânsito, política e socialmente, com uma formação *social fechada* às orientações coloniais, inexperiente e antidemocrática, forjada no domínio senhorial, na concentração de terras e da renda, na escravidão, na submissão do *ser*, associada a uma *práxis violenta*, que age nas e sobre as massas colonizadas, devido as suas experiências, sendo sempre proporcional à violência sofrida (FREIRE 2018, FANON, 2005).

Observa-se a ausência de um movimento que integre o povo ao processo de formação e configuração da sociedade brasileira; “As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis” (FREIRE, 2018, p.90), para a tessitura de uma sociedade forjada internamente, com consciência de seus limites, desafios e ambições, a *inexperiência democrática* acompanha o brasileiro desde suas raízes, fomentando complexos culturais voltados para a Europa, para o exterior como fonte de verdade, progresso e bem-viver (FREIRE, 2018).

Segundo Fanon (2005) e Freire (2018) as características violentas, dominadoras e opressoras, fazem do sujeito colonizado um ser *mudo*, indiferente ao diálogo, passivo ao *mandonismo* e à dependência, carente de consciência crítica e experiência democrática, o que evidencia as desigualdades sociais e econômicas estruturais presentes tanto nas estruturas socioeconômicas quanto formativas, ideológicas e culturais.

Desta forma, o distanciamento social existente entre a elite dominante e o povo, impede os processos de diálogo, tão importantes para a participação política e a responsabilidade social, não havendo, portanto, espaço de experiência e consciência crítica frente aos problemas comuns ou *vivência comunitária*,

solidariedade humana-social e coletiva, bem como a participação com compromisso social (FREIRE, 2018, FALS BORDA, 1987).

Reforça-se, portanto, a necessidade de construção e luta pela democracia, aproveitando-se das novas conjunturas sócio-políticas e técnicas internas e externas, para buscar ir além da dimensão política, de maneira a incorporá-las como uma *forma de vida*, que marca a transição do comportamento e da consciência com ênfase na participação, abrindo espaço para a construção de uma “educação crítica e criticizadora” (FREIRE, 2018, p. 113), consciente de seu lugar espaço-temporal na sociedade e capaz de resistir aos sistemas de dominação, exploração e homogeneização do capital.

Entende-se o processo educativo das massas como um caminho de transformação das condições existentes, o que envolve pensar a instituição da escola e o trabalho educativo nas suas diferentes dimensões, com vistas a “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2018, p. 117). Uma educação que possibilite ao homem enraizar-se na realidade social, dialogar com o outro, analisar e discutir os problemas a partir de sua inserção, com criticidade, movimentando-se da rebelião para a inserção social, na medida que o agir educativo ganha configurações autênticas e críticas (FREIRE, 2018; FALS BORDA, 1987).

Desse modo, a educação é “uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 2018, p. 123), que interfere nos hábitos, transformando-os de passivos para participativos; sendo necessário superar o preconceito com a teoria e incorporá-la a partir do gosto pela comprovação, experiência, pesquisa e curiosidade, abandonando-se o *achismo*, promovendo discussões que aproximem os sujeitos e a realidade, possibilitando “pensar o Brasil como realidade própria” (FREIRE, 2018, p.130).

Para Freire (1987), o importante é que a partir dessa educação problematizadora, considerada como um fazer humanista, o homem que está sujeito à dominação deve lutar por sua liberdade, por sua emancipação, de maneira que educadores e educandos são sujeitos de seu processo, superando uma falsa visão de mundo em que a libertação vem por intervenção de terceiros, com uma percepção mágica ou ingênua da sociedade.

A luta pela superação da colonialidade do saber segue em movimento na medida em que a educação alcança as massa populares, orientando-as para um saber educativo crítico e consciente da realidade social e econômica permeada pelo capitalismo. Segundo Lander (2000), o domínio sobre o saber presente nos povos colonizados está associado à expansão do capitalismo, que vai modelando e redesenhando as estruturas sociais na medida que modifica valores, princípios e a cultura.

O modelo de desenvolvimento hegemônico humano e social está atrelado ao processo de globalização econômica-social-cultural, em que o conhecimento universal acompanha à lógica neoliberal, negando a existência e a importância de outros saberes, experiência, culturas e modos de vida que estruturam o tecido social (LANDER, 2000).

Buscar superar a lógica colonial/moderna é lutar contra a colonialidade do poder, do ser e do saber, uma vez que esse processo é contínuo e transversal a todas as dimensões. Assim, na medida em que se toma consciência das estruturas de poder sobre os corpos e as instituições, também se reconhece a necessidade de valorizar os saberes e modos de vida de cada lugar, para transpor a colonialidade do saber. Forma-se, dessa maneira, o conhecimento de “baixo para cima”, com e para as pessoas, conhecimento esse imbuído de compromisso político e social.

Considerações finais

As questões educacionais no Brasil ganharam destaque com o recrudescimento das desigualdades sociais, econômicas e sanitárias que se desdobraram durante a pandemia de Covid-19, abrindo espaço para reflexões sobre os impactos da colonialidade do saber, que configuram o tecido social do país.

Nesse sentido, é importante observar alguns documentos como “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” e o “IV Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil de 2020” (2020) nos quais discute-se os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

O ODS 4 “*Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*”, proposto na Agenda 2030 (ONU, 2015), dispõe de metas que visam a melhoria no acesso e

permanência dos estudantes nos diferentes níveis de ensino, com vistas à promoção de uma educação de qualidade e promotora da sustentabilidade social, econômica e ambiental. Partindo-se de uma escala global-regional em que são estabelecidas diferentes redes de conexão para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Entretanto, após a análise do Relatório Luz da Sociedade (2020), constata-se que a maioria das ações previstas no Plano Nacional da Educação (2014) vêm sendo sucessivamente deixadas de lado desde 2015, período anterior à pandemia. Cabe ressaltar que o PNE é a principal política no país para alcance da ODS 4. Ainda, é relevante mencionar que até 2019, apenas 4 das 20 metas do PNE apresentaram algum avanço, sendo que nenhuma delas foi cumprida em sua totalidade.

Assim, pondera-se que o período pandêmico agravou a situação, mas não é o único responsável pelo desempenho insatisfatório no atingimento das metas da Agenda 2030, sendo que o desinteresse e má gestão por parte do governo federal podem ser considerados fatores que contribuem para que o cumprimento das metas se torne inalcançável.

Por fim, é importante ressaltar que a pressão da sociedade civil será fator fundamental e decisivo para o improvável cumprimento integral da Agenda 2030, porém, essa consciência coletiva só será alcançada se a população tiver acesso à educação libertadora, que dê voz aos oprimidos, conforme preconiza Paulo Freire. Essa mudança de percepção, deve possibilitar que a sociedade brasileira entenda o mundo de maneira crítica, a partir de seu lócus e com alternativas para diferentes formas de ser, pensar e saber.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (Brasil) **IV Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de desenvolvimento sustentável**, Brasil, 2020. Disponível em:

<https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2020/07/por_rl_2020_vs_4_mari_singlepage.pdf>. Acesso em 18 jun. 2021

DUSSEL, Enrique. **Teologia da libertação**. Um panorama de seu desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**. El programa de investigación de modernidad / colonialidad latinoamericano, Revista Tábua Rasa, núm.1. Bogotá, 2003. Disponível em: <

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FALS BORDA, Orlando. Democracia y participación: algunas reflexiones. **Revista Colombiana de Sociología**, v. 5, n.1, Bogotá, 1987, p. 35-40.

FANON, Frantz. Sobre a violência. In: ____ **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 49-115.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44 Edição. Paz & Terra, RJ/SP, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GROSGOUEL, 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.

LANDER, Edgardo. Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. **Estudios Latinoamericanos**, año 34, núm. 44, julio - diciembre de 1999/enero-junio del 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<http://www.agenda2030.com.br/>>. Acesso em 21 abr. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: subsídios iniciais do Sistema Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: PNUD, 2015. Disponível: <http://www.agenda2030.com.br/saiba_mais/publicacoes>. Acesso em 21 abr. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura Sousa(Org.); MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Editora Almedina, 2020.

A CONCEPÇÃO EXPRESSA PELOS MOVIMENTOS PRÓ-EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRODUÇÕES INTELECTUAIS ACERCA DESSA EDUCAÇÃO

*Regina da Conceição Ribeiro*¹

¹ Licenciada e Graduada em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão. Ex Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência Pibid\Capes\UFMA, Ex Bolsista Residência Pedagógica

INTRODUÇÃO

Partindo do objetivo de conhecer os dilemas conceituais e práticos da Educação do Campo, a construção do presente artigo foi realizada através de pesquisas bibliográficas que se direcionou em pesquisar textos que trabalhem a temática, contudo, deve-se admitir aqui e constatar, a dificuldades de coletar material científico que discuta a realidade da Educação do Campo. Existe um grande distanciamento entre os conhecimentos produzidos pelos movimentos pró-educação do campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas de assentamento do MST.

O presente artigo está dividido em tópicos que discutem os processos históricos da construção de uma sociedade brasileira estruturalmente desigual, que pormenoriza boa parcela da população; a dinâmica dos movimentos pró-educação do campo, com destaque para o MST, vinculando está a uma busca de reconhecimento e valorização das populações camponesas num contexto próprio, e não ditado por outros; e as análises dos materiais produzidos pelo MST para o direcionamento e entendimento da educação dentro dos dizeres do movimento.

Os aspectos históricos que estruturam a sociedade brasileira são responsáveis pelas contradições que acomodam o cenário atual de desigualdades sociais. De acordo com Souza:

(...) os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira- concentração de terra e da riqueza; cultura patrimonialista com fortes marcas na sociedade civil e no estado; ideologia conservadora; no que se refere ao trato da questão social pelos poderes legislativo e judiciário, especialmente- são responsáveis pelas contradições que conformam o quadro atual de desigualdades sociais. Souza (2012).

Essa desigualdade fica explícita quando falamos sobre a questão da concentração de terra e de propriedade no Brasil. “A concentração da propriedade é a prova da desigualdade entre os homens, tal qual apresenta Rousseau em seu discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.” (Souza, 2012).

Antes da colonização do Brasil, os índios mantinham a propriedade coletiva da terra, no entanto, a coroa portuguesa, apropriou-se das terras, dividindo-as em capitânicas hereditárias e desse modo, assegurou a posse das

terras aos donatários que deveriam estabelecer povoados, comércios, instituir medidas para conservar o domínio político e manter o poder bélico. Em 1822 teve início o sistema de posse, acabando com a hereditariedade das capitanias. A partir de então, não só pelo fim da hereditariedade das capitanias, mas também por isso, muitos levantes e conflitos surgiram no campo por todo o século XX, pela posse da terra, pelo direito de produzir e sustentar-se através dela.

Os conflitos pela posse das terras culminaram em vários movimentos sociais e por consequência, segundo Caldart (2001) “o surgimento de um novo sujeito social”, um novo sujeito não só social, mas, também, “cultural”, compreendendo a cultura como um “modo de vida”. Um sujeito que projeta um mundo alternativo sem a desumanização e a “individualização provocada pela indústria do capitalismo”.

(...) como um modo de vida, e como uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano, relativamente coeso mas mantendo-a como uma dimensão do processo histórico e acrescida de um sentido político específico, que é o de uma cultura social com dimensão de projeto, tal como aprendido nas pesquisas feitas no âmbito da História dos movimentos sociais, notadamente aquelas orientadas por uma interpretação marxista da história. (CALDART 2000).

Há algumas décadas atrás, as políticas educacionais voltadas à educação e ao ensino das populações do campo, eram estritamente pensadas, organizadas e executadas pelo estado, por agentes que não tinham a menor ideia do funcionamento da rotina de um trabalhador rural. Dessa maneira, esses agentes, não poderiam nem mesmo imaginar a diversidade que existe entre essas populações rurais; diversidade quanto aos sistemas dos seus meios de produção, seus aspectos sociais, culturais e econômicos. De acordo com a Portaria n. 86, de 1 de Fevereiro de 2013 artigo 2, que institui o Programa Nacional da Educação no Campo o PRONACAMPO

(...) são consideradas populações do Campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas matérias de existência a partir do trabalho do meio rural e devem ser pensadas a partir da realidade e diversidade dessas populações.

Atualmente, no Brasil as políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo são pensadas, organizadas e executadas não apenas por agentes do estado, mas, também, por agentes do campo organizados em conjunto com o estado, sindicatos, secretarias municipais e estaduais de educação e

universidades, visando o interesse das comunidades do campo. Com essa nova ideologia de uma educação que atenda as especificidades das populações do campo, a educação das populações características do campo, deixou de ser denominada “educação rural”, aquela pensada e sistematizada pelo estado e que segundo Arroyo (2007), é uma “educação pensada no paradigma urbano”, passando a ser conhecida, e chamada por educação do campo.

Para Roseli Caldart (2001) o movimento social é visto como o princípio educativo da educação do campo, e é também o sujeito educador. A escola serve apenas para colocar em foco uma pedagogia alternativa que leve em consideração a dinâmica social das populações do campo.

Ainda de acordo com a autora, a questão da educação do campo nasce através da luta das populações do campo e dos movimentos sociais, onde surge um novo sujeito social e cultural, no sentido de afirmar seus valores e sua vivência cotidiana provocada pela dinâmica da luta pela terra. Caldart (2001) tem um olhar marxista ao analisar a educação do campo como processo de transformação social colocando em ênfase a dimensão cultural dessa análise, recuperando o processo educativo e destacando as relações entre educação e vida produtiva.

A concepção de campo expressa pelos movimentos sócias do MST pró- educação

O movimento pró-educação do campo propaga o campo no sentido de valorizar os conhecimentos das práticas sociais e a diversidade que existe entre essas populações rurais; diferenças quanto aos sistemas dos seus meios de produção, seus aspectos sociais, culturais e econômicos. Para esses movimentos sociais, o campo deve ser considerado como espaço para “construção de novas possibilidades de reprodução social e desenvolvimento sustentável”. A educação do campo está intimamente ligada com o jeito de produzir.

Os novos métodos didáticos de atuar na prática do ensino da educação do campo são conquistas que nasceram no campo: nas aldeias, nos assentamentos e acampamentos, a partir da luta coletiva das populações consideradas do campo e através dos movimentos sociais, principalmente por parte do movimento dos sem terra.

Porém, apesar da nova ideologia de um planejamento pedagógico de educação do campo pensada a partir da realidade e diversidade das populações do

campo, na prática, não acontece nas escolas do campo, porque o material produzido pelos agentes do campo não são abordados, de acordo com Souza (2008), “a produção educacional do MST não chega às escolas“ (...) “As secretarias municipais de educação “olham” com ressalvas para a produção do MST” e (...) “boa parte das reflexões produzidas pelos movimentos sociais sobre a educação do campo não chega até aqueles que, de fato, fazem a realidade escolar”, ou seja, a proposta de ensino pensada a partir das diversidades das populações do campo não chega até os professores e alunos das escolas consideradas do campo.

Esse é um problema que também está relacionado quanto à questão da formação desses professores que não tem contato com essas produções durante o seu desenvolvimento acadêmico. Segundo Arroyo (2007), não existe nenhuma preocupação do estado com a formação de políticas voltada as especificidades e as diferenças das populações do campo porque a educação é pensada no “paradigma urbano” e que não é possível pensar em políticas de formação de educação, “dentro de uma estrutura em que as políticas são universais”.

O “olhar com ressalvas” quanto à produção educacional do MST reflete os condicionantes estruturais históricos da constituição da sociedade brasileira; em outras palavras, a desigualdade social e educacional, causadas pela falta de distribuição de terras produtivas e pela concentração da riqueza nas mãos de poucos. Cabe aqui salientar que no espaço rural, por causa da forma como o espaço agrário foi sendo produzido, e organizado, a condição de vida do trabalhador tornou-se extremamente precária, espaço esse, subordinado e explorado pelo capitalismo.

Isso faz com que a classe das populações do campo esteja sempre associada ao que é atrasado e primitivo, ao que está nos entornos, “nas periferias”. O urbano, ao contrário, associado ao progresso e considerado o “centro” de referência do conhecimento. Seguindo essa ideologia, o homem do campo deve permanecer “atrasado”, ou seja, permanecer na condição de dominado.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Pronera (1999), e o Programa Nacional de Educação no Campo-Pronacampo (2008), são exemplos das conquistas nos últimos 30 anos dos embates dos movimentos sociais, modelos de arranjos governamentais intermediados entre as universidades e sindicatos, que objetivam o aumento e qualificação da oferta do ensino básico e cursos de nível

superior, destinados às populações do campo. No entanto, e apesar de promoverem a diminuição das desigualdades sociais esses programas e seus colaboradores enfrentam obstáculos para que possam realizar as suas ações.

Foi publicado pelo Jus Brasil em 2006, que a Justiça Federal manteve o curso de Engenharia Agrônômica na Universidade Federal de Sergipe, destinado aos sem terra, isso porque, a Associação dos Engenheiros Agrônomos do Sergipe, entrou com uma ação civil pública contra a Universidade por está, oferecer cursos de nível superior vinculado aos assentamentos de reforma agrária do Nordeste. Para a associação é injusto um sistema de vestibular diferenciado como requisito para entrar no nível superior e, o nível do curso oferecido deveria ter apenas nível técnico.

Esse ato de protesto contra o curso oferecido para os sem terra na Universidade de Sergipe demonstra, o “olhar de ressalva”, o qual fala Souza (2008), quando o assunto são as produções pedagógicas do MST. Um olhar que parece querer manter o homem do campo no “atraso”, longe do conhecimento, na posição de manuseáveis, e dessa forma tentar fragilizar a proposta da reforma agrária no país.

Tanto a formação acadêmica, quanto a produção de projetos de novas práticas pedagógicas determinadas para as populações do campo é “prejudicada” da mesma forma e pelos mesmos motivos, que ao longo da existência humana alguns povos se sobressaiam uns dos outros: reter o conhecimento para obter o poder e conseqüentemente a liberdade.

Portanto, se há o problema de certa ressalva das escolas, secretarias e associações, contra os arranjos de planejamento pedagógico do próprio estado junto às instituições e os movimentos sociais, em prol da igualdade social, pode-se deduzir que há na verdade, um sistema sócio econômico que luta para manter-se como sempre esteve e é de fato, a causa desse problema.

Nesse contexto, dar a palavra ao homem do campo, e dar olhos e ouvidos as suas produções acadêmicas, significa também, dar voz a todas as outras lutas dos movimentos sociais direcionadas a população do campo, principalmente no que diz respeito à reforma agrária e a concentração das riquezas. As discussões sobre a influência dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ideológicos que atuam na realidade educacional no Brasil e, que são fatores que determinam a

prática pedagógica, deve continuar a serem fomentadas em todas as esferas sociais e o convívio em sala de aula tem que superar os modelos reprodutivista e tradicionais de práticas pedagógicas que incitam a exclusão e a desigualdade social.

Os debates colocados à tona pelos movimentos pró-educação do campo

Os trabalhadores do campo ao integrarem-se a movimentos sociais passaram a sentir a necessidade de educar as suas crianças nos assentamentos e acampamentos. A educação nesses assentamentos e acampamentos foi sistematizada numa própria dinâmica de ensino, a partir das experiências dos movimentos sociais, principalmente o Movimento dos sem terra, o MST. Os movimentos sociais passaram a ter, e ser, um espaço educativo.

A partir desses movimentos, os debates que surgem são reflexões sobre as práticas educativas e sobre a construção de processos de formação de profissionais da educação, com objetivos pautados nos interesses das populações que trabalham no campo. Criando o debate acerca da prática pedagógica e propagando seus desacordos políticos entre o entendimento de educação rural, idealizada pelo estado, e a necessidade de realizar uma prática educacional de campo planejada a partir da identidade política dos agentes das populações do campo.

Segundo Souza (2008), a educação do campo se caracteriza pela “ausência” e pela “experiência”, neste contexto, a “ausência” representa a carência de professores com qualificação para trabalhar nas escolas dos assentamentos e, em geral, nas escolas e cursos destinados às populações do campo. A “experiência” representa as parcerias constituídas junto aos movimentos sociais.

Ainda de acordo com Souza (2008) existe uma “rede” que caracteriza a educação do campo que é composta pelos movimentos sociais e seus agentes coletivos que trabalham com a educação do campo, em composição com as universidades, secretárias estaduais e municipais, Ongs e movimentos sindicais.

A nova ideologia de educação do campo é estabelecida pelos sujeitos do campo e constituída através das suas próprias experiências. Esses resultados são conhecidos através das produções de artigos, trabalhos de monografia e produções intelectuais, com base nos debates sobre as possibilidades de diminuir as diferenças sociais existentes entre os sujeitos da zona “rural” e os da zona “urbana”.

Por meio do compartilhamento dessas novas ideias, nessa “rede”, caracterizada por Souza (2008), as ideias podem ser socializadas e dessa maneira, diminuir as distâncias entre esse material produzido para as populações do campo e as escolas, e por consequência, diminuir o quadro de desigualdades sociais.

Souza (2008), explica em outras palavras, que a educação do campo, deve ultrapassar os limites geográficos e sociais da concepção do que é urbano, cabe aqui salientar que o rural esteve sempre associado ao que é atrasado e primitivo ao que está nos entornos e “nas periferias”, e o urbano, associado ao progresso, considerado o “centro” de referência do conhecimento. Ela enfatiza que o “Brasil caracteriza-se por um grande número de municípios, nos quais as relações sociais e econômicas fundam-se nos valores da vida cultural camponesa”.

Levantamento dos materiais pedagógicos produzidos pelo MST no Brasil

O movimento dos trabalhadores rurais sem terra nasce de uma proposta de resistência aos latifundiários do país, e uns dos mecanismos que trata e colabora com essa resistência se dá na produção educativa própria do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Mas, a própria produção do MST, não chega as escolas para divulgar e conscientizar as famílias camponesas, sendo que é neste âmbito que encontra-se o processo de formação humana e cognitivo do alunado.

É preciso ressaltar em primeiro lugar, que existe uma grande dificuldade em encontrarem-se os materiais produzidos pelos próprios movimentos sociais dentro do que se compreende como educação do campo, durante o processo de pesquisa foi possível observa-se que existem mais materiais produzidos pelo ministério da educação para a educação do campo, do que materiais pedagógicos propriamente produzidos e distribuídos nas escolas do campo pelos movimentos sociais.

Diante desta primeira informação e depois de muitos levantamentos, foi-se possível encontrar e identificar que hoje no Brasil dentre os matérias produzidos para a educação do campo pelos movimentos que integram o mesmo, existem registrados alguns matérias produzidos pelo movimento dos trabalhadores Sem Terra, dentre eles foi-se observado na página do “Projeto Vozes Sem Terra” que existem alguns materiais catalogados, que vão desde desenhos, fotos, passando por músicas e poesias, até os cadernos de formação com 36 números; os cadernos de educação com 10 números; os boletins de educação com

08 números; as coleções fazendo história com 7 números; a Coleção Fazendo Escola com 04 números; os cadernos do concurso nacional de redações e desenhos com 06 números; a coleção pra soletrar a liberdade com 02 números; os estudos sobre gênero com 03 obras; a cartilha de saúde com 05 números; a coleção sobre lutadores com 03 obras; a série cadernos vermelhos com 09 obras e a coleção saber e fazer com 06 números.

Voltando-se para o critério de formação dos membros do Movimento, é possível encontrar listados 17 materiais distribuídos em três categorias, sendo eles a série cadernos de educação que possui 09 itens listados; os boletins com 08 itens listados e a coleção pra soletrar a liberdade com 01 item listado. No que se refere à educação do campo, encontramos listados os seguintes materiais:

Categorias	Documentos	Ano de Publicação
Cadernos de Educação	Caderno nº 01 - Como fazer a escola que queremos	1ª ed.: 1992; 2ª ed.: 1993; 3ª ed.: 1995
	Caderno nº 02 - Alfabetização	1ª ed.: 1993; 2ª ed.: 1994; 3ª ed.: 1996; 4ª ed.: 1998
	Caderno nº 03 - Alfabetização de Jovens e Adultos - Como organizar	1ª ed.: 1994; 2ª ed.: 1996; 3ª ed.: 1998
	Caderno nº 04 - Alfabetização de Jovens e Adultos - Didática da Linguagem	1ª ed.: 1994; 2ª ed.: 1996; 3ª ed.: 1998
	Caderno nº 05 - Alfabetização de Jovens e Adultos - Didática da Matemática	1ª ed.: 1994; 2ª ed.: 1995; 3ª ed.: 1996; 4ª ed.: 1997
	Caderno nº 06 - Como fazer a escola que queremos - Planejamento	1ª ed.: 1995; 2ª ed.: 1995; 3ª ed.: 1996
	Caderno nº 07 - Jogos e Brincadeiras infantis	1ª ed.: 1996; 2ª ed.: 1997
	Caderno nº 08 - Princípios da Educação no MST	1ª ed.: 1996; 2ª ed.: 1997; 3ª ed.: 1998
	Caderno nº 09 - Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental no MST	1ª ed.: 1999
Boletins da Educação	Como deve ser a escola de assentamento	1992
	Como trabalhar a mística do MST com as crianças	1993
	Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos	1993
	Escola, trabalho e cooperação	1994
	O trabalho e a coletividade na	1995

	educação	
	O desenvolvimento da educação em Cuba	1995
	Educação infantil: construindo uma nova criança	1997
	Pedagogia do Movimento Sem Terra; acompanhamento às escolas	2001

É importante ressaltar que estes materiais são de uso do docente, para que o mesmo tenham em vista ensinar e ao mesmo tempo formar militantes da causa MST. A autoria destes materiais não é conferida individualmente a determinados sujeitos, mas é atribuída ao coletivo nacional de educação do MST, então diante do descrito percebe-se que o processo de construção pedagógica desses materiais é feita a partir das lutas e das necessidades encontradas por todos os participantes do movimento dos trabalhadores Sem Terra.

Um dos boletins da educação, mas especificamente o de edição nº 01 de agosto de 1992; tem como tema na sua capa, “ocupar, resistir e produzir também na escola” e umas das perguntas que o autor da edição indaga é para saber qual é o papel da escola no assentamento? A resposta vem em seguida: educar para o coletivo. Através da cooperação, união e ação conjunta dos assentamentos que é possível mudarem a sociedade capitalista urbanizada.

Porém, para que isso tenha efeito sucessório. O professor será um protagonista de grande valia no processo de desenvolvimento do processo de absorção do movimento na esfera escolar. O mesmo necessita ser um professor militante com a causa do movimento dos trabalhadores Sem Terra. Militar de forma concisa e clara o foco que ele quer atingir com o seu público alvo: o aluno.

[...] Os professores dão relevância aos aspectos da comunidade e da realidade educacional local na seleção dos conteúdos escolares, embora o livro didático seja o instrumento central no trato dos conteúdos. Os PCN são citados como proposta, embora sejam um documento que oferece indicadores para o desenvolvimento de uma educação na esfera nacional. Percebe-se a importância que a formação continuada de professores e de educadores poderia exercer para aqueles que atuam no campo, pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos educacionais e de apropriação de conteúdos escolares. (SOUZA. 2008)

O professor estar consciente em qual posição política se encontra e a sua pertença ideológica e acima de tudo, amor pela causa e compromisso com a sua missão de ser professor no assentamento da reforma agrária. Cabe ao professor, militante pela causa, despertar a mística do MST. Este é uns dos desafios de

implantar na escola de um assentamento – cujo objetivo da mística, é motivar os alunos o quanto é importante, de forma consciente e racional a luta do movimento em favor da reforma agrária. A mística envolve não só a escola, mas traz para junto de si; a comunidade do assentamento; expressando em traços da história e luta o movimento dos trabalhadores rurais sem terra.

Os conteúdos que devem ser abordados, segundo MST, dá-se em quatro tópicos norteadores. A primeira trata os conteúdos que descreve especificamente o assentamento; abrangendo a organização da produção agropecuária e conhecimentos sobre a produção. Segundo, que os conteúdos possam situar o aluno numa realidade atual do campo em conjectura cidade-campo. Terceira, que as crianças aprendam e alimente o desejo de continuar a luta pela reforma agrária. Quarta e última que as mesmas possam associar a teoria aprendida na sala de aula, com a produção, em movimento do assentamento. Mas para atingir esse objetivo, o assentamento precisa se reeducar e passar agir em cooperação e ajuda mútua entre os companheiros, em outras palavras, trabalhar em cooperação para resistir ao sistema e através de uma reeducação do movimento seremos capazes de atingir o foco.

Experiências pedagógicas vivenciadas pelas escolas do campo dos assentamentos do MST

Filho (2009) a respeito da educação do campo observa que constitui um modelo que privilegia os trabalhadores e a manutenção da vida como bem maior. Para cada escola e para cada realidade são considerados os tempos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nem sempre esses tempos fazem parte do período escolar do discente ou do calendário; uma ocupação ou uma manifestação em praça pública é considerado um tempo de formação, tempo pedagógico em que todos têm oportunidade de participar e, acima de tudo, aprender. Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Intinerante:

A organização dos tempos educativos é um dos importantes aprendizados que o MST conseguiu em sua trajetória. Ao conceber a educação como formação humana, nas várias dimensões da vida entende-se que a escola Intinerante precisa incorporar no seu trabalho pedagógico os diferentes espaços e tempos educativos. Ao tempo/aula se articula ao aprendizado dos demais tempos educativos, tais como: tempo leitura, trabalho prático, oficina (violão, artesanato, horta), cultura, mística, lazer, recreio, auto-organização e outros que podem estar sendo construído no decorrer do processo. A organização do tempo faz parte do planejamento de cada curso e é flexível a dinâmica do acompanhamento (PROJETO, 2006, P.18-19)

De acordo com o autor é possível perceber que na escola dos sem-terra se assume como princípio pedagógico a compreensão de acordo com a qual as pessoas educam suas consciências e educam-se como cidadãos por meio das experiências coletivas originadas da participação direta no movimento em que impulsiona mudanças reais sobre a realidade em que vive.

Verifica-se que mesmo que alguns educadores em alguns momentos de sua prática abordem elementos relacionados aos costumes e cultura dos povos do campo é de forma fragmentada e limitada, pois percebe-se que os mesmos não conseguem desenvolver o seu trabalho pedagógico abordar de forma prática a realidade e suas contradições existentes na sociedade em sua totalidade e fazer ligação entre a realidade vivida pelos alunos com a realidade mais ampla.

As práticas pedagógicas presentes na comunidade não têm possibilitado a pessoas compreenderem-se como sujeitos históricos de direitos, os sujeitos não percebem que o campo mesmo com suas limitações ocasionadas pelo modelo de produção capitalista, também faz parte do todo que é a sociedade, e que esses sujeitos que vivem do e no campo, são pessoas que merecem oportunidade de direito como qualquer outro sujeito independente de sua localização geográfica.

Um estudo realizado na Escola Municipal do Povoado Água Branca. Sousa (2014) faz a seguinte pergunta aos professores da escola deste local, quais são os avanços obtidos pela escola e pela comunidade em relação à educação? E quais são os desafios para que esta educação venha corresponder às necessidades das famílias camponesas dessa comunidade? De 3 pessoas entrevistadas obteve-se o seguinte quadro: a entrevistada 1, não soube ou não quis emitir opinião, a entrevistada 2, “disse os desafios são os de organizar os professores para melhorar a educação de todas as crianças, a entrevistada 3, afirma, “são poucos os avanços, mas são muito significativos diante da situação que vivíamos há 10 anos e os nossos desafios hoje são os de organizar a comunidade em prol de melhorar as condições de vida aqui mesmo.

Para o autor as opiniões expressa são de extrema importância, pois demonstram um aprendizado dos movimentos sociais que é a princípio da coletividade, tendo em vista que todas as conquistas que esta comunidade já obteve até aqui foram forjadas a partir de lutas dos movimentos sociais do campo, é este entendimento que traz o sentido de pertença e da consciência política de que

não é o tempo que transforma a realidade, mais sim os homens e mulheres organizadas na luta, fazendo e transformando sua história, do seu país e a história da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, foi possível ter compreensão, mesmo que mínima, do processo histórico de construção da sociedade brasileira, que define grande parte da luta dos grupos camponeses: a quebra com as desigualdades histórico-sociais que subjagam tais grupos, fazendo surgir uma nova identidade campesina, que valorize seu espaço enquanto moradia e reprodução de si mesmo.

A educação do campo como pode-se observar, tem características de processos e políticas públicas diferenciadas, voltadas para diminuir o quadro de desigualdade social, contudo a mesma não deve ser entendida como inferior, e as produções acadêmicas ou intelectuais dos seus agentes não podem ser consideradas com menor valor do que as produções feitas por outros campos.

A educação do campo não limita-se ao “campo”, deve-se compreender que o movimento como uma totalidade não representa apenas um grupo, o mesmo faz parte de um contexto social, que não é alheio ao que acontece na sociedade, desta forma uma produção acadêmica adequada a realidade não representa alienação de um grupo, esta vem representar a realidade de todo um contexto histórico, social e cultural.

Desta forma, é preciso que os conhecimentos produzidos por esses movimentos acerca da vida no campo e conseqüentemente acerca da Educação do Campo entrem nos programas de formação inicial e continuada dos professores e nas salas de aulas das escolas do campo, de maneira que a Educação do Campo não recaia no dilema da Educação Rural e perca a dimensão politizadora de cidadãos conscientes da realidade e possibilidades ofertadas pelo Campo mas sim como uma educação do campo em que possa assumir o papel de libertadora e emancipatória diante das pseudo transformações que a educação neoliberal impõe na sociedade.

A educação do campo ainda é um campo que encontra-se no estágio de solidificação de valores e programas para os povos do campo, ou seja, uma educação voltada para o campo e para aqueles que dependem do campo para sobreviver. Portanto, a educação do campo, apesar de enfrentar resistência de da educação dita formal, ela assumi um papel, assim como as outras, de proporcionar

esclarecimento e a formação humana para os seus semelhantes – visando o bem estar social e não o lucro em cima do pseudo-sistema educacional. A educação do campo é eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos povos do campo.

Por fim, compreendemos que foi possível, dentro das limitações de maturidade acadêmica, alcançar o objetivo de discutir acerca do distanciamento entre os conhecimentos produzidos pelos movimentos pró-educação do campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas de assentamento do MST, a partir das pesquisas bibliográficas desenvolvidas e das discussões praticadas em sala de aula e em grupo, não esquecendo de destacar a dificuldade vivenciada em encontrar materiais a serem analisados, o que nos levou, nesse momento primário, a analisar somente os materiais produzidos pelo MST, porém, como a proposta de estudo não finda aqui, continuaremos no intuito de coletar materiais de outros grupos camponeses para que seja possível ter maior compreensão dos dilemas práticos e idealizados da Educação do Campo.

Referências

- ALCANTARA, Francisco Helso do Carmo. **Educação do campo**: entraves e desafios para sua concretização nas Escolas de Educação Básica do Projeto de Assentamento Cipó Canaã, Esperantinópolis - MA. Bacabal. 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio\agosto, 20017.
- CALDART, Roseli Salette. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados** 15 (43), 2001.
- JUSTIÇA FEDERAL mantém o curso de Engenharia Agrônoma destinado aos sem terra. Disponível em: <http://expresso-noticia.jusbrasil.com.br/noticias/3732/justica-federal-mantem-curso-de-engenharia-agronomica-destinado-aos-sem-terra>
- LIMA, Líllyan Pereira de. **Ocupar, resistir e produzir também na educação**: Uma análise da configuração textual de um material didático produzido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Piracicaba, São Paulo. 2006. P 117.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 86**, de 1 de fevereiro de 2013\ DOU de 04\02\2013 (n 24, seção 1, p. 28). A partir dos decretos que conferem o art. 87, inciso II da constituição institui o Programa Nacional de Educação no Campo- Pronacampo.
- OLIVEIRA FILHO, Pedro. **Políticas públicas de educação do campo**: o caso do MST. Curitiba, 2009.
- SOUSA, Joatan. **Educação do Campo**: Avanços e Desafios na Escola Municipal do Povoado Água Branca. Bacabal, 2014.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p.745-763, jul.-set. 2012.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set.\dez. 2008.

A CONTRIBUIÇÃO DE ELOÍSA DE CARVALHO À DIDÁTICA DA GEOGRAFIA (1960)

Gabriele Barbosa Luiz¹

Márcia Cristina de Oliveira Mello²

INTRODUÇÃO

Albuquerque (2011) destaca características importantes de dois momentos do percurso histórico da constituição da Geografia como disciplina escolar no Brasil. O primeiro corresponde a constituição do saber escolar geográfico e a institucionalização da disciplina. O segundo está relacionado a articulação entre as ideias da Geografia “moderna” ou científica e as inovações pedagógicas propostas pela Escola Nova, especialmente, trazidas pelo professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980).

No primeiro momento, entre a década de 1830 e 1910, a disciplina Geografia se compôs com propósitos e finalidades específicas, de acordo com o papel da escola da época e influenciada pela abordagem da Geografia clássica. Um marco importante daquela época foi a legitimação da Geografia como disciplina escolar com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, cujo modelo pedagógico orientou o currículo das escolas em nosso país (ALBUQUERQUE, 2011).

Já nas primeiras décadas do século XX, houve a divulgação dos preceitos da Escola Nova no Brasil “[...] abarca o período entre 1911 e a década de 1930 [...]” (Ibid., p. 21). Na mesma época tivemos a influência da recém-criada Geografia “moderna” no país e sua articulação com a Pedagogia científica, sucedendo a institucionalização de uma Geografia acadêmica, com a finalidade de formar professores para o então ensino secundário.

No contexto da introdução da Geografia “moderna” na escola brasileira, Delgado de Carvalho contribuiu significativamente para que a Geografia se renovasse do ponto de vista institucional, teórico e metodológico. Ele trouxe as

¹ Discente do Curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Ourinhos. Pesquisa desenvolvida com auxílio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

² Docente do Curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Ourinhos. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia.

inovações para os professores nas abordagens dos conteúdos e metodologias, por meio de uma orientação científica que articulava a Geografia e a Pedagogia.

Além de Delgado de Carvalho – legítimo representante da Didática da Escola Nova - Antonio Firmino de Proença (1880-1946) e João Toledo (1879-1941) debruçavam-se sobre a questão da escolha de métodos e técnicas de ensino ativos para o ensino de Geografia.

De acordo com Santos (2005) Carvalho, Proença e Toledo avançaram quanto a forma de se ensinar Geografia à época e criticavam o ensino geográfico “tradicional”, revelando ser um erro iniciar o estudo pela análise da sala de aula, sem estipular a relação com a realidade.

A proposta de renovação pedagógica das escolas brasileiras do início do século XX teve proximidade com a Pedagogia de Dewey (1934-2001), que influenciou diretamente na elaboração do currículo de formação docente, valorizando o contato entre a teoria e a prática, tendo o educando como elemento central da aprendizagem. Dewey considerou em suas propostas os resultados das pesquisas das ciências experimentais e a constituição de uma Filosofia da educação.

Uma influência marcante da época do ponto de vista da ciência geográfica foi introduzida por Pierre Monbeig (1908-1987), Aroldo de Azevedo (1910-1974) e Maria Conceição Vicente de Carvalho (1906-2002). Este grupo de professores e alunos da Universidade de São Paulo (USP) fizeram parte de uma comissão formada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) para redigir uma proposta contendo os conteúdos, as orientações metodológicas e as idealizações para o currículo de Geografia na escola secundária, no ano de 1935. A partir disso, houve uma renovação quanto ao método e análise dos fatos geográficos (MELLO; CUANI JUNIOR, 2020).

Monbeig, Azevedo e Carvalho estabeleceram uma importância aos aspectos psicológicos no processo de aprendizagem do aluno, em que deveria ocorrer de modo gradativo e paciente, considerando a realidade do aluno e conforme as abstrações fossem sendo codificadas, a complexidade dos assuntos poderia ser aumentada. A seleção de conteúdos poderia ser realizada na intenção de que os alunos se sentissem motivados ao estudo geográfico, com a busca da integração dos elementos físicos, humanos, culturais e o incentivo aos alunos no

interesse pelos estudos em nível superior. Esta proposta de currículo, caracterizada pela orientação escolanovista, foi elaborada entre o otimismo pedagógico e o patriotismo nacionalista.

Ainda, segundo Castro (1967) a fundamentação psicológica das Ciências da Educação e a sua orientação sistemática representaram a base para se entender o desempenho escolar. Desse modo, certamente, a Didática do ensino de Geografia foi influenciada pela teoria piagetiana, de base escolanovista, pensada no segundo momento da história do ensino de Geografia no Brasil, conforme delimitado por Albuquerque (2011).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi um marco importante de ruptura na década de 1930, sendo um documento que prescrevia as transformações pelas quais as instituições de ensino deveriam passar na época, envolvendo as temáticas baseadas em valores democráticos, como o laicismo e a educação gratuita e obrigatória. Era apoiado nos estudos científicos e experimentais das áreas educacionais, colocando a criança como centro do processo de ensino, assim como pregava uma reforma urgente na formação de professores e a sugestão de recursos como “[...] a imprensa, o disco, o cinema e o rádio.” (AZEVEDO et al, 2010, p. 62, apud BATISTA, 2018, p.92).

O planejamento do ensino direcionava à busca de uma revolução educacional, por meio de metodologias de ensino ativas e participativas, ligadas a construção de uma nova nação. Por meio da Pedagogia ativa, as atividades e os recursos didáticos eram destacados como determinantes no processo de aprendizagem. Como consequência, tornou-se responsabilidade conjunta do estado e professores desenvolverem práticas pedagógicas aproximadas aos ideais de protagonismo do aluno, introduzindo-o no mundo científico através de sua experiência cotidiana, acrescentando o conhecimento escolar multidisciplinar e significativo. A essência pedagógica para a Escola Nova envolvia, portanto, a forma prática, o trabalho da criança na sala de aula e em atividades extracurriculares - aquelas aplicadas antes ou depois das atividades da sala de aula, em ambiente externo a ela.

OBJETIVOS

- Destacar quais orientações metodológicas foram destinadas aos professores de Geografia, contidas no texto “Notas de Didática da Geografia” (1960).

- Apontar a contribuição de Eloísa de Carvalho à Didática da Geografia.

MATERIAL E MÉTODO

A investigação consistiu em pesquisa bibliográfica e documental, com a verificação das técnicas de ensino, os instrumentos e os recursos didáticos indicados para uso na escola secundária brasileira, com foco nas atividades extracurriculares, no ano de 1960. O estudo documental se deu por meio de seleção de fontes primárias e secundárias já identificadas e recuperadas pela orientadora, especialmente nos acervos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, incluindo os periódicos da época e outras fontes documentais tais como relatórios da universidade. Foi considerada como fonte privilegiada de pesquisa o texto “Notas de Didática da Geografia”, escrito por Eloísa de Carvalho, em 1960. Para o relato da vida e obra da autora Eloísa de Carvalho, foram utilizados os arquivos cedidos pela extinta Universidade Nacional de Filosofia, como as cartas, também informações predominantes no Dicionário histórico-biográfico brasileiro, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, disponível no site <http://cpdoc.fgv.br/>. Foram selecionados ainda os artigos do *Boletim Geográfico*, cujos temas se aproximam do ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na década de 1940 e em consonância com o debate acadêmico escolanovista foi criado o periódico *Boletim Geográfico*, com o intuito de modernizar o pensamento geográfico brasileiro, consequentemente refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Os conteúdos eram destinados aos professores dos mais variados níveis de ensino, previam manter o professor atualizado com o aprofundamento no campo científico das ciências e exigiam uma maior agilidade quanto as habilidades intelectuais.

Esta orientação “moderna” para o ensino de Geografia divulgada em nosso país, conforme Albuquerque (2011) entre 1911 e 1930, se manteve viva – se nem sempre na prática pedagógica – pelo menos no campo teórico até os anos de 1970, quando foi substituída por novos contextos, problemas e proposições vinculadas a

perspectiva da Pedagogia Tecnista e a introdução da disciplina de Estudos Sociais no currículo das escolas.

Assim, se não temos ainda hoje o encaminhamento didático pedagógico necessário ao contexto brasileiro para o ensino de Geografia, certamente temos muitas experiências de professores, escolas e instituições que se esforçaram para superar a tradição e o pacto secular e tradicional de se ensinar Geografia. Por estas razões torna-se importante compreender melhor a contribuição da professora Eloísa de Carvalho e suas orientações para o desenvolvimento das atividades extracurriculares.

Eloísa de Carvalho foi filha do então oficial do exército capitão José Batista de Carvalho, Geógrafa, professora de Geografia, era de uma família composta por cinco pessoas, tornou-se uma pesquisadora e técnica do IBGE, sendo enviada para a França, no “Institut de Géographie de Faculte de Lettres” da Sorbonne, e Strasbourg, Lyon, Grenoble e Montpellier, com o intuito de obter o seu aperfeiçoamento profissional. Ela também participou da elaboração do mapeamento das expedições geográficas do IBGE em 1944 e 1950.

Assumiu o cargo de chefe da seção de estudos sistemáticos no então Conselho Nacional de Geografia, de onde escreveu as orientações sobre a Didática da Geografia no contexto escolanovista. Também teve publicado o livro *Geografia do Brasil: roteiro de uma viagem* (1960), organizado em co-autoria com Antonio Teixeira Guerra (1924-1968). Além disso, teve textos publicados na *Revista Brasileira de Geografia*, intitulados “A produção agrícola no Brasil (1959)”, em co-autoria com Hilda da Silva; e “A lavadeira e favelas (1948a e 1948b)”, disponibilizados na seção “Tipos e aspectos do Brasil”.

A sua educação secundária ocorreu no Colégio Pedro II, com o término do curso ginásial em 1936 e o complementar de Medicina em 1938, devido à pressão da família. Em 1939, ingressou na Universidade do Distrito Federal para cursar História, sendo transferida em seguida para a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, onde formou-se na seção de Geografia e História. Lecionou no curso preparatório a Faculdade Nacional de Filosofia na instituição La-Fayette do Rio de Janeiro por dois anos. Encerrou, em 1942, o curso de Didática na Faculdade Nacional de Filosofia (CARVALHO, 1943; ABRANTES, 2014).

O artigo “Notas de Didática da Geografia”, escrito por Eloísa de Carvalho, publicado no número 156, no ano de 1960, foi escolhido para análise nessa pesquisa. Ele tem 17 páginas e é subdividido de acordo com os seguintes subtítulos, a saber: “I- Objetivos do ensino da Geografia”; “II- O material didático na Geografia”; “III- As técnicas do ensino geográfico nos cursos de grau médio”; “IV- O plano de aula”; “V- Apêndice e bibliografia geral”; e “VI- O estudo dirigido e a Geografia.” Nessas notas, de Didática a professora Eloísa reforça que:

Sendo a geografia a ciência da localização, descrição, explicação e comparação das paisagens e das atividades humanas à superfície do globo, seu ensino é dos mais educativos. Além de desenvolver nos alunos o "pensamento geográfico" traz-lhes primeiro a possibilidade de pensar universalmente; 2.º) - u'a [sic] melhor compreensão dos problemas do seu e de outros países; 3.º) - a noção da utilização sábia das riquezas naturais; 4.º) - a noção da interdependência e compreensão entre os povos. (CARVALHO, 1960, p.454).

As orientações sobre a Didática da Geografia no contexto escolanovista são apresentadas por Eloísa de Carvalho (1960), a partir dos recursos auxiliares do estudo da disciplina de Geografia, compostos pelas experiências, viagens, a solução inteligente de problemas de ordem física e os hábitos de ordenação do pensamento. Além disso, a autora relata que a Geografia nas escolas brasileiras, a partir do curso primário, envolvia a “[...] noção do meio em que vive o aluno, baseada em uma explicação sumária do mesmo: a rua, o quarteirão, a fazenda, a praça, a vila etc.; depois, mais tarde, o município, o estado, o país, o continente” (Ibid. p.454). Os fatos geográficos estudados como resposta às condições de sua localização auxiliavam os alunos na compreensão dos diversos fenômenos geográficos que se passavam na superfície da Terra.

Na década de 1920, a realidade rural era muito próxima a vida dos indivíduos. Em razão disso, a metodologia do ensino geográfico destinava-se a essa realidade, estando as escolas situadas nesse ambiente. As recomendações eram baseadas na exploração da Geografia do local. Partindo da localidade, a ordem do estudo seguiria o analítico sintético, “Ir do todo às partes e depois reconstruir mentalmente o todo, relacionando entre si as diversas partes [...]” (PROENÇA, s/d, p.40 apud SANTOS, 2005, p.84).

Préve (1989) favorece a discussão aqui apresentada já que mostra um estudo do papel do *Boletim Geográfico*, no que se refere a Metodologia do ensino de Geografia, no período de 1943 a 1978, com destaque para a seção “Contribuição ao ensino” Segundo a autora as temáticas presentes na análise dessa seção continuam

trabalhos que priorizavam a busca do conteúdo ou bases de conteúdos pelo professor, na qual sucedia uma tradução do vivido, lido nos relatos das viagens de exploração naturalistas e das pesquisas científicas, para o ensino de informações geográficas aos alunos. Possibilitavam ao professor secundário da Geografia a divisão dos conteúdos em dois grandes grupos, definidos pela Geografia do Brasil e Geografia Geral, demonstrando que a Geografia Física era mais favorecida em relação a Geografia Humana. Normalmente, elas apareciam de maneira justapostas.

Muitas experiências relacionadas a Didática da Escola Nova e o ensino de Geografia foram consideradas pelo periódico como bem-sucedidas e foram publicadas no *Boletim Geográfico*. Dentre elas, havia a técnica da observação direta - descrita por Eloísa de Carvalho, que obteve um papel de grande destaque.

Para a autora uma das técnicas de ensino capazes de favorecer o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, frente aos seus objetivos seria a observação direta sobre a natureza. Tal processo era considerado fundamental para a compreensão da Geografia local, em uma constante sintonia entre natureza e sala de aula. O ambiente fora da sala de aula contribuía com a grande abrangência de materiais que poderiam ser utilizados no ensino. As figuras e os objetos faziam com que as crianças observassem e entendessem melhor a Geografia. Esta orientação é encontrada nas premissas de Antonio Firmino de Proença, quando indicava que o ensino deveria ter uma sequência lógica dos fatos, partindo das particularidades que constituem o seu aspecto geral.

Os resultados parciais demonstram que as atividades extracurriculares aplicadas no ensino secundário em 1960 eram dirigidas e estimuladas pelo professor. Dentre elas, existia a observação direta, a observação indireta, o registro, a aquisição do vocabulário técnico-geográfico, o pensamento reflexivo, a solução de problemas geográficos, a confecção de sumários e sinopses geográficas e a expressão autônoma do pensamento. Na época, era garantido a provocação no interesse da classe, o fornecimento de uma visão mais concreta e intensa da matéria, tornando a aprendizagem menos abstrata e penosa, economizando tempo e esforço. O centro de interesse estava nas formas de imaginação, simbolização e representação que os alunos traziam, associando essas práticas a realidade.

Existia uma necessidade em fazer com que a criança sentisse a vontade de mover-se, experimentar e conhecer as coisas, aderindo ao estímulo na busca do

maior conhecimento sobre o que seria ensinado em classe. O predomínio da atenção por parte do professor atribuída a fase que precedeu o ensino por parte dos alunos, prevalecendo os efeitos, as causas, as correlações, as revisões constantes da matéria e as recapitulações. No processo educativo, as técnicas de ensino consideravam um plano de curso e um plano de aula, ambos flexíveis. O professor precisaria ter o objetivo da aula a ser ministrada e a atividade a ser realizada de modo muito claro.

Admitia também o prosseguimento de um diálogo referente ao plano, o suporte em um ensino progressivo, o rigor no método de ensino, a preocupação didática, a averiguação da assimilação dos conteúdos pelos alunos, a distribuição devida do tempo dedicado as atividades, a instigação da curiosidade nos alunos, o agrupamento das relações que os fatos geográficos mantinham entre si, o foco destinado aos conhecimentos do país de origem e a relação das ações dos homens com as transformações ocorridas no mundo.

O método expositivo era a técnica didática mais utilizada no ensino de Geografia, porém, considerando a auto atividade reflexiva dos alunos, era indicado para uso na escola secundária o estudo dirigido. O estudo dirigido envolvia a assimilação dos conhecimentos, princípios, leis e problemas que necessitavam de demonstração ou prática, levando os educandos a descoberta, explicação de certos fenômenos, finalizando com a apresentação dos resultados. Nesse sentido, era enfatizado a utilização do livro de classe, as ilustrações, os resumos, os livros de diferentes autores e os quadros sinóticos para a análise e discussão com os alunos. A análise e o fichamento auxiliavam no desenvolvimento do método da crítica construtiva nos estudantes. A leitura de jornais ou revistas proporcionavam a compreensão das inter-relações dos fenômenos físicos e humanos, despertando a apreensão das relações causais entre os fatos e representavam uma oportunidade para a formação da personalidade humana. O texto funcionava como um guia, indicando o caminho a ser percorrido e sendo a base da argumentação, impulsionando a submissão dos alunos aos problemas em busca de respostas. O material didático possuía uma importância como elemento condicionador e motivador das atividades discentes, contemplando o destaque para o quadro negro, os globos, os mapas, os filmes, o livro didático, a biblioteca geográfica e o gabinete de Geografia.

A aquisição de uma base geográfica no curso secundário levava o educando a compreender a influência da Geografia sobre as atividades sociais, estabelecendo os critérios clássicos e modernos para a verificação da aprendizagem, realizado através das provas, exames e testes. Dessa forma, era adquirido a facilidade aos alunos de expressarem o seu pensamento reflexivo.

CONCLUSÕES

Em sua atuação como geógrafa, pesquisadora e técnica do IBGE, Eloísa de Carvalho obteve o cargo de chefe da seção de estudos sistemáticos no então Conselho Nacional de Geografia, onde escreveu as orientações sobre a Didática da Geografia no contexto escolanovista. Ela realizou também as publicações na *Revista Brasileira de Geografia*, bem como no *Boletim Geográfico* e participou da elaboração das expedições geográficas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Assim, trouxe novas perspectivas para se pensar o ensino de Geografia, demonstrando a preocupação com o professor do então ensino secundário, possibilitando a ampliação do conhecimento geográfico nas escolas, auxiliando na formação de alunos dinâmicos e valorizando o professor-leitor.

Por fim, acreditamos que a contribuição da professora Eloísa expressa os saberes metodológicos e princípios pedagógicos indispensáveis à prática docente da Geografia de uma época, possibilitando o entendimento necessário ao contexto do ensino.

Referências

- ABRANTES, Vera. **Era preciso redescobrir o Brasil:** As expedições geográficas do IBGE entre as décadas de 1940 e 1960. *Revista da Rede Brasileira de história da Geografia e Geografia Histórica: Terra Brasilis (Nova Série)*, São Paulo, n.3, p. 1-27, 2014.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. **Dois momentos na história da Geografia escolar:** a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 19-51, jul./dez. 2011.
- BATISTA, Bruno Nunes. **Ensino de Geografia, Escola Nova e algumas fontes da Pedagogia missionária.** *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v.25, n.4, p. 87-105, out./dez. 2018.
- CARVALHO, Eloísa de **Tipos e aspectos do Brasil:** A lavadeira. *Revista Brasileira de Geografia*, IBGE, ano X, n.3, p.456, jul./set. 1948a.
- CARVALHO, Eloísa de. **[Carta enviada à Gustavo Capanema]**. Destinatário: Ministro da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 19 nov. 1943. 1 Carta. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_B&pasta=GC%20b%20Carvalho,%20E.&pagfis=2560. Acesso em: 05 abr. 2021.

CARVALHO, Eloísa de. Contribuição ao ensino: Notas de Didática da Geografia. *Boletim Geográfico*, n. 156, ano 18, p. 454-491, mai./jun. 1960.

CARVALHO, Eloísa de. **Tipos e aspectos do Brasil:** Favelas. *Revista Brasileira de Geografia*, IBGE, ano X, n.3, p.459, jul./set. 1948b.

CARVALHO, Eloísa de; SILVA, Hilda da. **Comentários:** A produção agrícola do Brasil em 1957. *Revista Brasileira de Geografia*, IBGE, ano XXI, n.2, p.195-220, abr./jun. 1959.

CASTRO, Amélia Domingues de. **Rumo a uma didática de fundação psico-genética:** “Por que psicologia genética?” *Revista de pedagogia*, n. 23, ano 13, v. 14, p. 7-25. jan./dez. 1967.

GUERRA, Antonio Teixeira; CARVALHO, Eloísa de. **Geografia do Brasil:** roteiro de uma viagem. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira; CUANI JUNIOR, João Luiz. **Geografia no currículo da escola secundária brasileira**, a partir da proposta de Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho (1935). *Signos Geográficos*, Goiânia, v.2, p. 2-16, 2020.

PRÉVE, Orlandina da Silva Damian. **A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do ensino da Geografia.** 1989. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

SANTOS, Fátima Aparecida dos Santos. **A escola nova e a prescrição destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da escola primária de São Paulo no início do século XX.** 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA

*Luciane Rocha Paes*¹

*Helenice Aparecida Ricardo*²

*Rita Floramar Fernandes dos Santos*³

INTRODUÇÃO

A educação escolar, no que se refere aos povos indígenas do Brasil, tem início como um projeto de educação para “índios”, voltada aos povos originários que habitavam o território a ser colonizado, entendendo-os como um único povo, sem considerar suas diferenças étnicas, sociais, culturais e linguísticas.

A popularização do termo “índio”, de caráter homogeneizador e que designa sobretudo “aqueles que eram diferentes dos europeus” diz muito sobre o caráter exploratório do empreendimento colonial português cujo principal

¹ Professora da Rede Estadual de Educação do Amazonas. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Bolsista Fapeam (2019-2023).

² Doutoranda do Programa de Ensino e História das Ciências da Terra (EHCT) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sob orientação do Prof. Dr. Roberto Greco.

³ Professora do Departamento de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amazonas. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

objetivo era a exploração comercial dos recursos naturais que porventura encontrassem e sobre o olhar europeu sobre os povos e as culturas indígenas. Neste contexto, a educação destinada aos indígenas era sobretudo destinada ao ensino da língua portuguesa, dos costumes do não-indígena e das religiões cristãs.

Este texto, tem por objetivo fazer uma reflexão crítica sobre o processo de colonização do Brasil, e o seu desdobramento, com relação a educação escolar indígena, bem como a formação de professores indígenas. Neste sentido, inferimos sobre o projeto da modernidade ocidental e sua consolidação obscura no processo histórico da Brasil, além de compreender os encadeamentos dos fatos históricos como um pragmático extermínio dos povos indígenas e sobretudo, para além deste cenário, elucidamos a resistências dos povos tradicionais perante este processo.

A COLONIZAÇÃO DO BRASIL E OS PRIMEIROS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A priori, é necessário esclarecer que a colonização do Brasil, foi um evento de um projeto maior de expansão comercial europeia e parte do desenvolvimento do próprio sistema capitalista, nascente no século XVI, a era do expansionismo europeu. Desta forma, os povos originários foram entendidos pelos colonizadores ora como colaboradores ora como opositores, dependendo da possibilidade ou não de sua incorporação ao projeto mercantilista europeu.

A ideia de “inferioridade” dos povos indígenas em relação aos povos europeus, se consolidou à medida em que as visões de mundo e os modos de vida dos povos indígenas divergiam, e mesmo se contrapunham, aos interesses comerciais dos colonizadores espanhóis e portugueses. Se, em um primeiro momento, procedeu-se à eliminação sumária dos povos indígenas que lutavam pela manutenção de seus territórios originários, em um segundo momento a ideologia da superioridade étnica europeia serviu para justificar o caráter servil da relação que os colonizadores estabeleceram com os povos indígenas.

O fato é que, já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. (...) A reorganização política do colonialismo ibérico que se seguiu implicou uma nova política de reorganização populacional dos índios e de suas relações com os colonizadores (QUIJANO, 2005, p.229).

Desta forma, a opressão normatizou as relações de poder que se consolidaram no contexto histórico da colonização do Brasil (QUIJANO, 2005) sendo o etnocídio e o etnocentrismo cultural, consequências do processo de colonização e exploração nos primeiros séculos do Brasil.

Milhares de indígenas foram exterminados em confrontos diretos, por não serem passivos à apropriação territorial e à escravidão imposta pelos colonizadores, além disso, também morriam afetados por doenças contraídas no contato com os europeus. No processo histórico de conformação territorial do Brasil Colônia, Império e República foi notável a depopulação, uma vez que vários povos foram exterminados:

Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. Se hoje esse contingente populacional está reduzido a pouco mais de 700.000 pessoas, muitas coisas ruins as atingiram. De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes (LUCIANO, 2006, p.17).

Assim, a colonização do Brasil insere-se no projeto de desenvolvimento do capitalismo na Europa e teve como objetivo a exploração das riquezas naturais existentes no Brasil e da força de trabalho de indígenas e, posteriormente, de povos africanos. Ideologicamente, a inserção dos povos indígenas nesse modelo produtivo teve caráter exploratório e discriminatório, sendo a inferiorização e a estigmatização das identidades, das culturas, dos modos de vida e das formas de organização política e social desses povos, um de seus instrumentos.

A educação destinada aos “índios” acompanhou o projeto político-social de assimilação dos povos indígenas ao restante da população, em posição de inferioridade, com o apagamento de suas identidades próprias, abandono das línguas indígenas maternas e desvalorização das culturas indígenas.

Nos primeiros séculos da colonização, a educação esteve a cargo dos missionários jesuítas que aliavam a catequização ao ensino da língua portuguesa e da cultura europeia. Embora tenha havido uma aliança entre a Igreja e Portugal na conquista do Novo Mundo, ao longo da colonização do Brasil nem sempre os interesses de missionários e colonizadores coincidiram:

A superioridade cristã diante dos nativos “degenerados” justificava a conquista: para mudar costumes e valores era necessário integrar os nativos ao trabalho colonial. No Brasil, os diferentes tipos de trabalho

compulsório dos índios junto aos aldeamentos expressavam os conflitos entre os projetos coloniais dos missionários e os dos colonos, pois envolviam tanto distintas visões sobre os índios, quanto à disputa sobre a posse do trabalho indígena, com a consequente consolidação desses respectivos projetos (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.30).

Para a Igreja a conversão dos “gentios” à religião católica era uma premissa e uma necessidade e, para tanto, a persuasão valia mais que a imposição. Para os colonizadores tratava-se de incorporar a força de trabalho indígena à empresa colonial, mesmo através do uso da força. Neste sentido, forma inúmeros os desentendimentos entre a Igreja e o Estado, culminando com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, pelo Marquês de Pombal.

Nesse contexto de dominação e exploração, a educação escolar indígena foi pensada e desenvolvida a partir dos ideais da “missão civilizatória europeia”, entendida como a disseminação do modo de vida europeu em todo o território conquistado, estabelecendo-se como projeto político e ideológico de assimilação dos povos indígenas à Nação brasileira.

A escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos, o de converter os nativos à fé cristã (SECAD, 2007, p. 07).

O processo de educação catequética desenvolvida pelos missionários jesuítas teve início no século XVI. Nos aldeamentos – aldeias construídas nas proximidades das missões religiosas para onde os indígenas eram “descidos” - os indígenas aprendiam a língua, os costumes e os modos de vida dos europeus e, ao mesmo tempo, eram coagidos a abandonar suas culturas, seus modos de vida e suas próprias visões de mundo. Este aprendizado era voltado, sobretudo, para as crianças, consideradas mais “adaptáveis”, e mesmo assim, em um processo contínuo de resistência, eram comuns os conflitos armados e as fugas das crianças e aldeados para suas aldeias de origem.

Os índios que se tornariam aliados (chamados de “mansos” ou “cristãos”) eram aqueles trazidos de suas aldeias através de descimentos, deslocamentos “forçados”, “compulsórios” [...] e novamente aldeados próximos a povoações coloniais. Aí eram catequizados e civilizados, tornando-se “vassalos d’El Rei”. A ausência de um sistema de escravidão não significava, porém, a inexistência de elementos coercitivos (aliás comuns na pedagogia da época) nem de conflitos na relação entre os missionários e os indígenas. As missões não eram apenas um empreendimento religioso, mas também econômico e político militar (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.37).

Diante da violência do processo de dominação do território e da truculência dos colonizadores, diversos povos indígenas viram-se forçados a viver

nos aldeamentos e para não serem mortos em conflitos, aceitaram viver segundo os costumes e os modos de vida dos europeus. Embora oferecessem uma proteção relativa, os descimentos facilitavam a expansão do quantitativo de indígenas disponíveis como mão de obra para a Coroa Portuguesa.

Desta forma, o projeto colonizador foi impulsionado com a ajuda da Igreja Católica, contribuindo a catequização, mesmo que de forma indireta, para o controle, a exploração e a dominação cultural dos povos indígenas. Este primeiro momento histórico de educação escolar voltada para os indígenas teve como objetivo a conformação dos povos indígenas ao modo de vida europeu. Justificada na época como uma “missão civilizatória”, hoje vem sendo considerada um processo de dominação cultural e de colonização do pensamento.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL REPÚBLICA

Depois de mais ou menos 400 anos, essa relação entre colonizadores e colonizados foi aos poucos reconfigurada. Passamos aos tempos do Brasil Imperial, nos séculos XVIII e XIX e aos tempos do Brasil República a partir de 1889. Contudo, embora novas configurações políticas se apresentassem, permaneceram fortemente nas relações políticas, econômicas e sociais, o que chamamos de colonialidade do poder, uma vez que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação (...) o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, 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).

A relação entre os não indígenas e os indígenas se tornou, teoricamente, menos violenta, no entanto, permaneceu, como base, o mesmo propósito de colonização do pensamento.

O segundo momento da efetivação do projeto de educação escolar indígena deu-se no Brasil República, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910. O SPI foi a primeira agência do Estado brasileiro criada para gerenciar as relações com os povos indígenas, no entanto, destarte o discurso

progressista e positivista de seus ideólogos, o modelo indigenista adotado retoma as formas de administração empregadas desde os tempos dos missionários jesuítas (OLIVEIRA; FREIRE, 2006)

Nesta concepção “progressista”, a educação escolar deveria promover uma reestruturação cultural dos povos indígenas visando integrá-los à população brasileira. Esta visão integracionista na política indigenista nacional tinha como objetivo promover a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, sobretudo através da escolarização indígena, em muitos casos, ainda com a colaboração dos missionários, uma vez que era muito difícil a permanência prolongada de professores não-indígenas nas aldeias. Por esta razão, conforme a necessidade, os alunos indígenas que se destacavam na escola indígena eram designados auxiliares ou professores das séries iniciais. A dominação e a subordinação política e cultural permaneceu, persistindo a visão dos povos indígenas como inferiores e incapazes:

Seguindo a concepção equivocada da incapacidade indígena, o SPI passou a ser o porta-voz e o representante dos índios dentro e fora do país. Paralelamente à atuação do SPI, havia em curso um processo conhecido por “integração e assimilação cultural” dos povos indígenas sob a tutela do Estado, o que na prática significava a efetiva e inexorável apropriação de suas terras e a negação de suas etnicidades e identidades. Os índios deveriam o mais rápido possível ser integrados à sociedade nacional, ou seja, precisariam viver de maneira igual à dos brancos, nas cidades ou nas vilas, deixando de ser índios para abrir caminho à ocupação de suas terras pelos não-índios, sob o argumento e a justificativa da necessidade de expansão das fronteiras agrícolas para o desenvolvimento econômico do país (LUCIANO, 2006, p. 72).

Em 1967, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) como órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Expandiu-se o quantitativo de escolas nas comunidades indígenas, no entanto, eram “Escolas de Branco em Maloka de Índio”, como documentado no livro homônimo de Valéria Weigel (2000). Ou seja, eram escolas que procuravam reproduzir nas comunidades indígenas a mesma estrutura, o mesmo currículo e a mesma ideologia cristalizada no imaginário brasileiro. Ser brasileiro significava não ser “índio”: era preciso abandonar a cultura, os modos de vida, os conhecimentos e os saberes tradicionais para tomar posse do verdadeiro conhecimento, o conhecimento científico, de tão difícil acesso e tão estranho ao pensamento indígena.

OS MOVIMENTOS INDIGENAS E AS LUTAS POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COM PROTAGONISMO INDÍGENA

O terceiro momento da educação escolar indígena foi marcado por diversos fatores históricos que favoreceram o florescimento dos movimentos indígenas organizados. Muitos indígenas, inclusive os que se formaram em escolas tradicionais, e que, portanto, conheciam melhor a realidade fora das aldeias, tornaram-se lideranças que contribuíram para a estruturação dos movimentos indígenas, que buscavam unificar os esforços das lutas políticas e sociais com protagonismo dos povos indígenas. As décadas de 1970 e 1980 caracterizaram-se, também, pelo empenho de Organizações Não Governamentais (ONGs) nacionais e internacionais no desenvolvimento de projetos de apoio aos povos indígenas e pelo apoio de uma corrente da Igreja Católica, solidária aos movimentos sociais. Neste sentido:

A década de 1970 marca um novo capítulo na luta e resistência indígenas. Os povos indígenas, apoiados, sobretudo pela Igreja, por meio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), começaram a encontrar-se e a discutir seus problemas em grandes assembleias indígenas. Ocupando espaços nos meios de comunicação, denunciaram o projeto oficial de extermínio de uma Ditadura Militar que propunha o fim dos índios até o ano de 1998. Os povos indígenas conseguiram que a Constituição Federal de 1988 assegurasse seus direitos históricos à terra e o reconhecimento de suas organizações sociais. Constituíram variadas formas de articulação e organização para fazer avançar concretamente as conquistas legais. Atualmente, tem-se conhecimento da existência de povos indígenas em todas as unidades da federação (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 240).

No período da Ditadura Militar, o momento histórico era de conflito político e social. O modelo educacional continuava integracionista, ou seja, as ações educativas visavam integrar os indígenas à “sociedade nacional”. Diante disso, a luta e a resistência indígena foram essenciais para o florescimento de uma nova concepção política de educação escolar indígena que fosse, de fato, uma educação pensada para a autonomia e para a valorização da diversidade étnica e cultural e conseqüentemente, dos povos indígenas do Brasil:

Aos poucos o movimento embrionário do início dos anos de 1970 ganhou força e multiplicaram-se as organizações não-governamentais de apoio aos índios. Paralelamente, e em consonância desse movimento, os próprios povos indígenas buscaram se articular politicamente para defender seus direitos e projetos de futuro e, a partir de meados de 1970, são criadas organizações e associações indígenas, em diferentes regiões do país, que passaram a realizar assembleias, encontros ou reuniões, culminando na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas e suas regionais (SECAD, 2007, p.15).

Depois de inúmeras reivindicações das organizações políticas dos povos tradicionais, o movimento de luta foi se consolidando para que os povos indígenas conquistassem o direito à terra, à autodeterminação e à educação escolar indígena

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021 que almejavam. A Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, assegurou legalmente estes direitos.

AS CONQUISTAS HISTÓRICAS DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES INDÍGENAS

Assim, é somente no quarto momento do processo histórico de educação escolar indígena no Brasil que os povos conseguiram conquistar os direitos à educação escolar intercultural, específica e diferenciada.

As definições da Constituição Federal de 1988 relativas aos direitos dos índios consolidaram os avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena, que desde a década de 70 se organizava na busca da afirmação dos direitos desses povos no Brasil. Os arts. 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses” rompendo definitivamente com o paradigma integracionista e a instituição da tutela. (SECAD, 2007, p.26).

No campo das políticas públicas, o sistema de educação escolar brasileiro passou por profunda transformação e reformulação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, com avanços constitucionais inovadores e com a garantia de direitos diferenciados para os povos indígenas. Considerando a diversidade étnica e cultural brasileira e a necessária valorização de nossa identidade indígena e afrodescendente, a educação escolar indígena ensejou um grande processo de mudança política, legal e estrutural através das Leis 10.639 e 11.645 que incluíram no currículo oficial das escolas brasileiras, o ensino da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros e dos povos afrodescendentes.

A partir da Constituição de 1988, a educação escolar indígena passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação, encarregado da proposição da política de educação escolar indígena, cabendo aos Estados e Municípios a responsabilidade por sua execução, sob a orientação do MEC. A Constituição de 1988, renunciou subsídios à construção de instrumentos educacionais voltadas às especificidades dos povos indígenas, dentre eles, os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígena (RCNEI).

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias

étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais (FLEURI, 2003, p.15).

A educação escolar compreende funções sociais, políticas e ideológicas capazes de desenvolver ações fundamentadas na educação democrática, emancipatória, crítica e reflexiva, além de promover o reconhecimento da cultura e da diversidade dos alunos em seus contextos sociais e locais. Neste sentido, a educação em sua base legal teve um grande avanço, uma vez que legalmente os povos indígenas conquistaram o direito de reconhecimento de sua cultura e cidadania. Conforme o RCNEI (1998) é necessário considerar as seguintes particularidades na efetivação da educação escolar diferenciada, ou seja, essa educação precisa ser:

Comunitária: Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. **Intercultural:** Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. **Bilingue/multilingue:** Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro[...], constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante. **Específica e diferenciada:** Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena (RCNEI, 1998, p. 24-25).

A interculturalidade, elementar dentro do processo de formação dos professores indígenas, baseia-se na relação paritária e equitativa entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais. Desta forma, discorrer sobre as ações que estão ligadas à formação intercultural de professores e sua relação com mecanismo estrutural de luta para a emancipação dos povos indígenas é uma questão de resistência, que se enraíza no processo de autonomia e protagonismo dos povos tradicionais, mostrando uma nova possibilidade que se manifesta nas práticas de políticas públicas e seus impactos no desenvolvimento das práticas de (re)existência dos povos indígenas.

Partindo do princípio da interculturalidade crítica e suas epistemologias, a educação escolar se associa à dimensão social e cultural, ou seja, interrelaciona-se com a autonomia e emancipação social e cultural com protagonismo dos povos indígenas. Essas novas reflexões são contextualizadas em novas perspectivas de ressignificação do saber, de atuação política, social e do conhecimento na formação de professores da educação escolar indígena. Neste sentido:

[...] questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. (...) entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p.23).

Na perspectiva da emancipação epistêmica, a interculturalidade crítica oferece uma nova referência reflexiva. O objetivo é a superação do processo de subalternização imposta pelo colonialismo estrutural, assim como de colonialidade a que ainda estamos sujeitos.

Deste modo, a interculturalidade crítica é estabelecida,

[...] como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos - que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (WALSH, 2009, p.03).

Diante disso, a interculturalidade crítica está imbricada na questão indígena de luta pela efetivação de direitos, tal como a valorização étnica e cultural dos diversos povos tradicionais, contrapondo-se à estrutura de poder tensionada pela atual configuração do capitalismo. Por isso, pensar inicialmente essa formação partindo da interculturalidade crítica e das pedagogias decoloniais deu margem a uma reflexão sobre a formação de professores indígenas na dimensão de superação em relação à colonização do pensamento. Assim, nos primeiros anos do século XXI, foram criadas nas Universidades Federais e Estaduais brasileiras, vinte e três Licenciaturas Interculturais Indígenas com o objetivo específico de formar professores indígenas, dentro do princípio da interculturalidade.

Todavia, esta configuração de interculturalidade se constitui na dimensão funcional pelo que se estabelece legalmente, pois há dificuldades na efetivação da interculturalidade como precursora da superação do modelo eurocêntrico, tendo

em vista que o processo de colonialidade está enraizado na sociedade e nas próprias instituições do Estado brasileiro. Grande parte destas dificuldades relaciona-se à aceitação social e acadêmica de outro modelo educacional, que não seja o que considera o conhecimento científico o único saber válido.

A rejeição ao interculturalismo e ao diálogo entre as diversas formas de conhecimento, é fomentada pela estrutura educacional que continua resistente a mudanças estruturais, como a formalização da carreira de professor indígena, a abertura de vagas específicas para indígenas em concursos públicos, a melhoria e manutenção da estrutura física e a aceitação da dinâmica específica das escolas localizadas nas Terras Indígenas (que deveriam considerar as culturas, os modos de vida e os valores das diferentes etnias). Assim, a escola indígena é diferenciada na lei mas, na maioria das vezes, as Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino, continuam exigindo o cumprimento dos currículos oficiais (não-indígenas) e dos demais trâmites burocráticos que dificultam e sobrecarregam o trabalho dos professores.

Além disto, o estabelecimento efetivo do diálogo intercultural na formação de professores indígenas depara-se com os mais variados obstáculos, desde a vontade política em realizar o projeto (ou a falta dela), a resistência social em aceitar a diversidade (fomentada por discursos racistas e discriminatórios), aspectos administrativos (como a escassez de recursos, o atraso no envio de verbas para as Licenciaturas Interculturais, até então subsidiadas pelo recurso Prolind), as exigências burocráticas que desconsideram a realidade das Terras Indígenas (geralmente localizadas em áreas de difícil acesso e pouca estrutura); aspectos pedagógicos (como as vagas em concurso para a constituição de um corpo docente sensível às questões indígenas e disposto a enfrentar os desafios pedagógicos de elaborar atividades pautadas na interculturalidade; a escassez de tempo e de recursos para planejamento e execução do trabalho pedagógico e a sobrecarga de trabalho decorrente) e aspectos didáticos (como a publicização de produções acadêmicas e literárias voltadas às questões indígenas e a escassez de materiais de apoio didático voltados à realidade indígena).

Nas últimas duas décadas, malgrado as dificuldades referidas acima, as Licenciaturas Interculturais se consolidaram e encontraram possibilidades para o exercício da interculturalidade nos espaços educativos. Suas conquistas estão

representadas no aumento do quantitativo de professores indígenas graduados e exercendo cargos docentes e administrativos nas escolas indígenas e no acesso, ainda que minoritário, de professores indígenas em cursos de Mestrado e Doutorado nas Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das conquistas, o processo de reconhecimento e desenvolvimento da educação escolar diferenciada, que faz parte de uma prática política diretamente ligada às ideologias de poder do Estado, estão hoje em franco retrocesso. Enquanto discutia-se, ainda, as dificuldades da formação intercultural de professores indígenas, outras prioridades políticas estabeleceram-se nos últimos anos, dificultando ainda mais a consolidação da educação escolar específica, diferenciada e intercultural.

Desta forma, consideramos fundamental a reflexão sobre o valor do reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira (regulamentada na Constituição Federal de 1988), dos avanços oriundos dos instrumentos normativos que fundamentam a educação escolar indígena intercultural, específica e diferenciada e do significado, dramático, do retrocesso de iniciativas que visam a inclusão cidadã de todos e a valorização da própria identidade do povo brasileiro.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista. v.26 | n.01 | p.15-40. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 20 fev. 2019.

FLEURI, Reinado Matias. **Intercultura e Educação**. Revista Grifos, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf> .Acesso em: 15 maio 2019.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, p. 237-255, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24091.pdf> . Acesso em: 10 Nov. 2017.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf . Acesso em: 10 jul. 2018.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SECAD-MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Ministério da Educação. **Cadernos Secad.** Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília-DF, 2007.

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelpcastrogomez.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural.** 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de branco em maloka de índio.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA INDÍGENA: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Brenda Maria Alves Cordeiro¹

INTRODUÇÃO

No Brasil, estudos específicos sobre a infância indígena começam a ser realizados nas décadas de 1980 e 1990. As crianças em geral passam a ser observadas mais atentamente, a ser ouvidas e acompanhadas em suas atividades e brincadeiras. Os estudos passam a dar atenção às crianças pelo que são, e não pelo que os adultos/as acreditam ou esperam que elas sejam.

Segundo Tassinari (2007), ainda são escassas as publicações com descrições das dinâmicas cotidianas das crianças indígenas. Observam-se muitos trabalhos envolvendo o cuidado dos/as adultos/as em relação às crianças, sobre cuidados na gestação, cuidados com os/as recém-nascidos/as, e sobre os ritos de passagem da infância para juventude e depois para a vida adulta. Essa ausência de informações partindo das perspectivas das próprias crianças decorre do “adultocentrismo” que marca o pensamento ocidental.

Para Nunes (2005) essa dificuldade de escutar as crianças não faz parte da realidade dos povos indígenas, pois esses reconhecem a autonomia e a legitimidade das falas infantis. Por isso, a importância de se pesquisar o que as crianças indígenas têm a dizer, e a forma como diferentes sociedades indígenas concebem a infância, tendo em vista que dentre as populações indígenas é possível se verificar variadas formas de se compreender esse período da vida.

Dentre os estudos levantados para este artigo de revisão consta o de Araújo (2014), que realizou para sua dissertação uma análise das produções científicas no Brasil, de teses e dissertações, acerca das diferentes concepções de infância indígena, no período de 2001 a 2012, no qual identificou e mapeou as concepções indígenas de diversas etnias, descreveu o processo de educação da criança indígena nas diversas etnias indígenas brasileiras, abordou as práticas culturais da infância, e discutiu sobre a relevância dos estudos para a compreensão da infância indígena no Brasil. Em seu estudo, a autora observa que as crianças

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha Educação e Diversidade, sob orientação da Profa Dra Marta Coelho de Castro Troquez.

devem ser vistas como sujeitos sociais ativos, que criam sua própria cultura, tendo como ponto de partida a cultura adulta.

Segundo Araújo (2014) nos estudos analisados em sua pesquisa, nota-se que a criança indígena aprende experimentando, imitando, criando, inventando, vivenciando o dia a dia na aldeia, convivendo com os/as mais velhos/as e aprende brincando, entre pares. A liberdade que as crianças indígenas possuem em seu ambiente familiar as possibilita-lhes experimentar sem a intervenção dos/as adultos/as, gozando de uma permissividade quase sem limites e acesso a todos os espaços da aldeia.

De acordo com Clarice Cohn (2005), as brincadeiras e o brincar desempenham papel fundamental para a compreensão de mundo e da cultura onde a criança indígena está imersa, mesmo que hoje esteja perpassado pela influência exercida pela cultura material, mídias e atividades provenientes dos/as não índios/as.

O fato de a criança indígena estar sempre observando os/as adultos/as a sua volta possibilita que a mesma aprenda as regras de convívio social da comunidade em que esta inserida e que desde muito cedo compreenda quais são e serão suas responsabilidades.

Diante do exposto, analisar as produções acadêmicas traz questionamentos como: Do que as crianças indígenas brincam? Com quem? Qual o significado das brincadeiras? Como o brincar é visto pelos/as adultos/as? O que elas aprendem durante o brincar? Essas questões impulsionam a investigação sobre esse universo da infância indígena.

Apresenta-se, portanto, uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de identificar e analisar a produção científica de teses e dissertações no campo da infância indígena e o papel do brincar na construção e transmissão de saberes entre as próprias crianças e entre crianças e adultos/as, nos diversos espaços em que convivem.

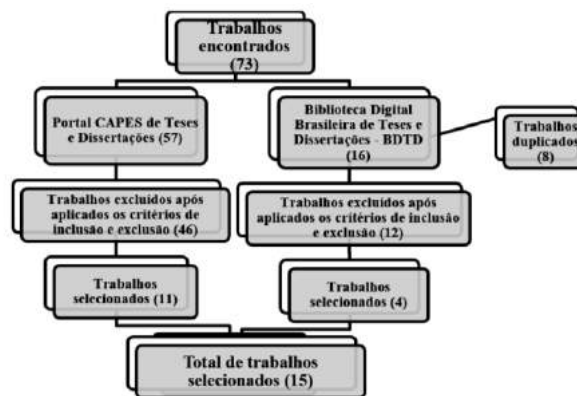
Procedimentos Metodológicos

Para atingir o objetivo da presente pesquisa, foram selecionados os ambientes virtuais de duas bases de dados de acesso público: Portal CAPES de Teses e Dissertações, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Não foi realizado um recorte temporal ou utilização de filtros de pesquisa

nas bases virtuais de dados, pois, é possível encontrar um número relevante de pesquisas acerca da infância indígena, porém, com descrições dinâmicas do cotidiano infantil indígena, partindo da perspectiva da própria criança, ainda são poucas (TASSINARI, 2007, p.12). Logo, optou-se por não excluir deste estudo nenhum trabalho sem antes ser realizada a leitura do resumo.

A pesquisa foi realizada nos portais virtuais de teses e dissertações. Utilizaram-se os seguintes descritores: “criança indígena”, “infância indígena”, “brincar” e “brincadeiras”. No processo inicial de busca foram encontrados 73 (setenta e três) trabalhos. Após a leitura dos resumos, introdução e considerações finais e da aplicação dos critérios de exclusão para definir se os trabalhos encontrados estavam (ou não) alinhados com o objetivo deste estudo, foram selecionados 15 (quinze) trabalhos, conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1- Processo de seleção dos estudos.



Fonte: Elabora pela autora.

Como critérios de inclusão foram considerados trabalhos nacionais e em língua portuguesa; disponíveis para *download*; referentes à temática infância indígena e o brincar da criança indígena; os trabalhos foram selecionados por meio da leitura do resumo, e em alguns casos da introdução e considerações finais. Foi utilizada uma ficha própria de registro para identificação das dissertações e teses. A ficha foi dividida em três partes, sendo: Parte A - Identificação e categorização do material: Título, Natureza (tese ou dissertação), Autor/a, Orientador/a, Programa, Ano de defesa, Instituição, Local (cidade e estado), Palavras-chave e Objetivo geral do trabalho; Parte B – Análise do Material: Abordagem, Tipo de estudo, Técnicas para coleta de dados, Instrumentos, Participantes e Local da pesquisa; Parte C – Resultados: Principais resultados encontrados após análise do texto e conteúdo das teses e dissertações.

Resultados e Discussões

Conforme o que já foi mencionado, de acordo com o levantamento realizado no Portal CAPES de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, o foco foi identificar quando os estudos foram realizados, onde (cidade e estado), com quais etnias e do que tratam. Considerando isso, os dados foram sistematizados em três categorias: A – Distribuição dos trabalhos acadêmicos por período e titulação: ano de publicação e nível (mestrado ou doutorado); B – Informação sobre as produções: autor/a, título, distribuição anual dos trabalhos acadêmicos por instituições de Ensino Superior, Estado e Programas de Pós-Graduação; C – Temática das produções acadêmicas: objetivo geral das pesquisas.

Tabela 1. Distribuição dos trabalhos acadêmicos por período e titulação.

Ano	Mestrado	Doutorado
2004	-	1
2006	-	1
2007	1	-
2008	1	-
2014	3	-
2015	2	-
2016	1	1
2017	2	-
2018	1	-
2020	1	-
Total	12	3

Fonte: Dados da Pesquisa.

Das 15 (quinze) produções acadêmicas selecionadas, localizou-se 12 (doze) dissertações de mestrado e 3 (três) teses de doutorado. O primeiro trabalho data de 2004 e o último 2020, nos anos de 2005, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2019, não há nenhuma publicação dentre as selecionadas para este estudo. O ano que mais concentrou estudos foi o de 2014, com 3 (três) dissertações de mestrado produzidas dentro da temática.

No que diz respeito aos locais das produções, percebeu-se que a maioria das pesquisas foi realizada em instituições de Ensino Superior públicas, com

exceção da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, que é particular. Os estudos foram desenvolvidos nas regiões, Norte (Amazonas e Pará), Nordeste (Ceará), Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul e Mato Grosso) e Sudeste (São Paulo e Minas Gerais), sendo que não foram verificadas produções na região Sul do Brasil.

De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), os povos indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a região Norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, 342,8 mil, e na região Sul o menor número, 78,8 mil, o que pode vir a justificar a escassez de trabalhos na região Sul.

Segundo o IBGE (2010), os dois estados com maior população indígena do Brasil são o Amazonas (região Norte) com 168 680 indígenas e o Mato Grosso do Sul (região Centro-Oeste) com 73 295 indígenas, estes dados ficam evidentes na análise dos trabalhos selecionados, tendo em vista que a maioria das produções tem estes estados como origem.

É importante ressaltar que os dados demográficos do IBGE datam 2010, sendo assim, é possível que até a data deste artigo tenham ocorrido alterações no quantitativo populacional das regiões.

Tabela 2. Informações sobre as produções.

Autor (a)	Título	Ano	IES	Cidade/Estado	Programa
Yumi Gosso	Pexe Oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã	2004	Universidade de São Paulo	São Paulo/ SP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Mirian Lange Noal	As crianças Guarani/ Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuã/MS	2006	Universidade Estadual de Campinas	Campinas/ SP	Educação
Levindo Diniz Carvalho	Imagens da infância: brincadeiras, brinquedo e cultura	2007	Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte/ MG	Educação
Marcelo do Nascimento Melchior	Watébrémi Xavante: uma aproximação ao mundo da criança indígena	2008	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Sheila Alves de Araújo	A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)	2014	Universidade Federal do Pará	Belém/ PA	Educação
Edineide Bernardo Farias	A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: o primeiro contato escolar	2014	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Maria de Fátima Brito	Reprodução interpretativa na	2014	Universidade Federal do	Fortaleza/ CE	Educação

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021

Fontenelle Oliveira	infância Tapeba: Um estudo sobre a apropriação cultural dessa etnia		Ceará		
Sueli Weber	Criança indígena da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assurini do Tocará	2015	Universidade do Estado do Pará	Belém/PA	Educação
Joziane de Azevedo Cruz	Sociabilidade e estilos comportamentais entre crianças Kaiowá	2015	Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados/ MS	Antropologia
Itemar de Medeiros Pinheiro	O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural	2016	Universidade Federal do Amazonas	Manaus/ AM	Educação
Antonio Carlos Seizer da Silva	Kalivônio Hikó Terenô: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI – vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações	2016	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Elizabeth Cristina Siel Souza	O brincar de crianças Sateré-Mawé em uma escola da cidade de Parintins-AM	2017	Universidade Federal do Amazonas	Manaus/ AM	Sociedade e Cultura na Amazônia
Rafaello Sadri Affonso	“Abiôlô Boloriê” Sou criança sou origem	2017	Universidade do Estado de Mato Grosso	Cáceres/ MT	Educação
Eliezer Martins Rodrigues	A criança Guarani Ñandeva na Tekoha Porto Lindo/ Japorã-MS	2018	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande/ MS	Educação
Sandra Rejane Viana de Almeida	Contribuição dos Centros Municipais de Educação Escolar indígena na construção da identidade de crianças indígenas em Manaus	2020	Universidade Federal do Amazonas	Manaus/ AM	Sociedade e Cultura na Amazônia

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dos 15 (quinze) estudos analisados, 11 (onze) fazem parte de Programas de Pós-Graduação em Educação, 2 (dois) de Sociedade e Cultura na Amazônia, 1 (um) de Antropologia e 1 (um) da Psicologia. Mesmo que na Antropologia haja um campo próprio para discussões em relação à infância indígena, nota-se que muitos trabalhos realizados sobre esta temática nos últimos anos têm sido desenvolvidos na área de Educação, em programas de Pós-Graduação.

No que diz respeito aos objetivos dos estudos, verificou-se que a maioria apontou questões como: quais são as concepções de infância para as diversas etnias indígenas no Brasil; quais saberes e significados estão presentes durante o brincar e nos brinquedos das crianças indígenas; como esse brincar colabora na inserção, interação e aprendizagem da criança indígena; quais são os espaços ocupados pelas crianças indígenas nas comunidades em que estão inseridas; e como é a relação com os/as mais velhos/as; e se as brincadeiras tem relação com a estruturação da identidade das crianças.

As pesquisas foram desenvolvidas com diversas etnias, entre elas: Assuriní do Tocará, Sateré-Mawé, Terena, Xavante, Kaiowá, Umutina, Guarani Nandeva, Parakanã, Pataxós, Tapeba e Guarani Kaiowá. Embora pareçam muitas, ainda se mostram insuficientes considerando que no Brasil foram identificadas 305 (trezentas e cinco) etnias segundo o IBGE (2010). Portanto, as informações apresentadas nos estudos não podem ser generalizadas para qualquer contexto indígena.

Tabela 3. Temáticas das produções acadêmicas.

Autor (a)	Objetivo Geral	Ano
Yumi Gosso	Investigar o lugar da brincadeira nas atividades das crianças indígenas Parakanã e descrevê-las no contexto do modo de vida desses índios.	2004
Mirian Lange Noal	Conhecer as crianças Guarani/Kaiowá inseridas no cotidiano da Aldeia Pirakuá, Bela Vista/MS, evidenciando suas especificidades étnicas, registrando e descrevendo como vivem suas infâncias no espaço histórico e coletivo da aldeia: como brincam, como são inseridas no mundo dos adultos, com quem e como se relacionam, o que verbalizam, o que fazem, o que não fazem.	2006
Levindo Diniz Carvalho	Compreender como as crianças de diferentes contextos socioculturais experienciam a prática da brincadeira, suas dinâmicas e significados.	2007
Marcelo do Nascimento Melchior	Compreender o universo simbólico e referencial da criança xavante, de Sangradouro.	2008
Sheila Alves de Araújo	Investigar as concepções de infância para as diversas etnias indígenas presentes nas produções acadêmicas no Brasil no período de 2001 a 2012.	2014
Edineide Bernardo Farias	Descrever como as crianças Terena, da Aldeia Buriti, transitam entre os saberes da educação escolar e os conhecimentos tradicionais Terena, no seu primeiro contato escolar.	2014
Maria de Fátima Brito Fontenelle Oliveira	Descrever os principais aspectos das culturas da infância Tapeba, com base nas produções culturais dessa etnia e na reconstrução dos significados dessas produções para as crianças.	2014
Sueli Weber	Desvelar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças indígenas da comunidade do Tocará, no município de Tucuruí, as margens do Rio Tocantins.	2015
Joziane de Azevedo Cruz	Compreender como crianças kaiowá, de uma parentela da Aldeia Jaguapiru, em uma abordagem intergeracional, percebem suas infâncias, identificando, assim, as conexões de práticas e estilos comportamentais propiciados pelo convívio e formas de articulação dessa parentela.	2015

Itemar Medeiros Pinheiro	de	Investigar e analisar o brincar das crianças Sateré-Mawé e suas relações interculturais que compõem os sentidos e significados das diferentes manifestações sociais e culturais presentes a partir da inserção, interação e aprendizagem do seu modo de vida.	2016
Antonio Carlos Seizer da Silva		Compreender o processo de construção da criança indígena Terena antes da escolarização.	2016
Elizabeth Cristina Souza	Siel	Analisar os tipos de brincadeiras que ocorrem no interior da escola entre as crianças indígenas e não indígenas, bem como o tempo e espaço ocupados para a sua realização	2017
Rafaello Affonso	Sadri	Compreender como a criança indígena da etnia Umutina Balatiponé se constitui.	2017
Eliezer Rodrigues	Martins	Identificar o processo de aprendizagem das crianças Guarani do tekoha Porto Lindo, município de Japorã/MS, antes da escolarização.	2018
Sandra Viana Almeida	Rejane de	Conhecer a dinâmica dos trabalhos realizados nestas instituições de ensino, e de que forma eles têm contribuído para a construção da identidade das crianças que o frequentam, além de analisar a estruturação da identidade da criança indígena no âmbito familiar e a partir de suas relações sociais em sua comunidade.	2020

Fonte: Dados da Pesquisa.

A tese de doutoramento “Pexe Oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã” (GOSSO, 2004) tem com base as brincadeiras infantis entre os índios parakañas. Em seu estudo revelou que as crianças parakanãs passam a maior parte de seu tempo brincando, que iniciam as brincadeiras em grupo a partir dos dois anos de idade já sem a supervisão dos/as adultos/as. Indica que além de representar a vida adulta, elas também a recriam como um tipo de cultura peculiar específica, a cultura da brincadeira.

Na tese de doutorado “As crianças Guarani/ Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuã/MS” (NOAL, 2006) a autora descreve como as crianças Guarani/Kaiowá vivem suas infâncias no espaço histórico e coletivo da aldeia, observando como elas brincam e se relacionam durante o brincar. O estudo indica que as crianças são livres para serem sujeitos de suas experiências, que experimentam diversas possibilidades e produzem cultura, que as crianças desde muito pequenas tem a oportunidade de estabelecer relações com diferentes espaços e diferentes pessoas dentro da aldeia.

A dissertação “Imagens da infância: brincadeiras, brinquedo e cultura” (CARVALHO, 2007) versa sobre como as crianças pataxós experienciam a prática da brincadeira, suas dinâmicas e seus significados. O autor indica que os brinquedos e brincadeiras são marcados pela identidade cultural e por características sociais, sendo influenciadas pelo contexto familiar, condições de vida e processos educativos. Aponta que existem múltiplas condições de se viver esse ciclo da vida chamado de infância.

Na dissertação “Watébrémi Xavante: uma aproximação ao mundo da criança indígena” (MELCHIOR, 2008), o autor indica em sua pesquisa que as crianças xavantes, em seu cotidiano na aldeia, se mostram espontâneas e que durante as brincadeiras elas interagem com o ambiente e com as pessoas a sua volta, aprendendo nessa dinâmica livre. Indica também que as crianças xavantes aprendem por meio das experiências cotidianas e da imitação aos/às mais velhos/as.

No estudo bibliográfico realizado na dissertação “A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)” (ARAÚJO, 2014), autora já citada na introdução deste trabalho, realizou um levantamento das produções acadêmicas no Brasil sobre concepções de infância no período de 2001 a 2012. Indica que notou por meio dos estudos analisados que a criança aprende experimentando, imitando, criando, inventando, brincando e vivenciando seu dia a dia na aldeia.

A dissertação “A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: o primeiro contato escolar” (FARIAS, 2014) aponta que as crianças Terenas aprendem brincando, principalmente, os saberes tradicionais de seu povo, revelando que a escola também tem se apresentado como espaço de significativa aprendizagem.

Na dissertação intitulada “Reprodução interpretativa na infância Tapeba: Um estudo sobre a apropriação cultural dessa etnia” (OLIVEIRA, 2014), a autora descreve os principais aspectos das culturas da infância Tapeba. O estudo revela que as crianças são sujeitos que participam ativamente dos processos culturais de sua comunidade, que se apropriam dos costumes dessa etnia na família e também na escola, e que ao brincar elas criam e recriam sua cultura.

A dissertação “Criança indígena da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assurini do Tocará” (WEBER, 2015) versa sobre os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças indígenas da comunidade dos Assuriní. A autora aponta que a natureza esta sempre presente na cultura e nos saberes das crianças, que elas criam e recriam novos conhecimentos a partir da observação dos/as adultos/as e da convivência com outras crianças durante o brincar. O estudo revela também que é da natureza que as crianças retiram os materiais necessários para a construção de seus brinquedos.

Na dissertação “Sociabilidade e estilos comportamentais entre crianças Kaiowá” (CRUZ, 2015), a autora indica que entre as crianças kaiowá existem diferentes infâncias, que são sujeitos, e a maior parte de sua convivência se dá em meio a parentela. Aponta que meninas e meninos conhecem as regras sociais e culturais da comunidade a qual pertencem, e que muitas vezes reformulam esses códigos sociais por meio das brincadeiras, demonstrando que os saberes tradicionais e ressignificações se fazem presentes nas situações cotidianas das crianças.

No trabalho de mestrado “O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural” (PINHEIRO, 2016), o autor investiga e analisa o brincar das crianças Sateré-Mawé e indica em seus resultados que a construção do brincar das crianças reflete suas vivências, a compreensão, experimentação e formação cultural por meio da socialização.

A tese de doutorado “Kalivônio Hikó Terenô: Sendo criança indígena Terena do/no século XXI – vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações” (SILVA, 2016) versa sobre o processo de construção da criança indígena Terena antes da escolarização. O estudo evidencia que mesmo com os atravessamentos e com o contato dos Terenas com outros povos indígenas e com a sociedade não indígena, “o jeito de ser Terena” permanece na constituição da criança indígena. Que as crianças brincam livremente, e durante as brincadeiras elas apresentam seus fazeres diários ressignificados.

Na dissertação “O brincar de crianças Sateré-Mawé em uma escola da cidade de Parintins-AM” (SOUZA, 2017), a autora analisa os tipos de brincadeiras que ocorrem no interior da escola entre as crianças indígenas e não indígenas, indicando que o brincar, quando utilizado como estratégia de ensino, tem o intuito de desprender-se das concepções gravadas historicamente, e pode representar mudanças no ensino, socialização e aprendizagens das crianças.

No trabalho de mestrado “‘Abiôlô Boloriê’ Sou criança sou origem” (AFFONSO, 2017), o autor busca compreender como a criança indígena da etnia Umutina se constitui, indicando em seus resultados que é por meio das brincadeiras, pinturas, diálogos, crenças e experimentação que a criança vai se constituindo enquanto indivíduo, tornando-se capaz de construir seu próprio conhecimento, formulando sentido ao mundo que a rodeia.

Na dissertação “A criança Guarani Ñandeva na Tekoha Porto Lindo/Japorã-MS” (RODRIGUES, 2018), o autor aponta que para as crianças as brincadeiras representam uma forma viver bem, com saúde, com a família, de se sentirem seguras no lugar onde vivem. Explicita que cada brincadeira possui uma função, pois é nas brincadeiras que as crianças aprendem estratégias para escapar de situações difíceis e praticam atividades que se tornarão responsabilidades na vida adulta.

A dissertação “Contribuição dos Centros Municipais de Educação Escolar indígena na construção da identidade de crianças indígenas em Manaus” (ALMEIDA, 2020) discute como os trabalhos nas instituições de ensino tem contribuído para a construção da identidade das crianças indígenas. A autora aponta que é por meio das brincadeiras que as crianças vinculam o tripé: família, comunidade e escola.

Observou-se nos estudos analisados o uso de diversas metodologias e instrumentos para coleta de dados, todos utilizaram de abordagem qualitativa, sendo: 13 (treze) do tipo etnográfica, 1 (uma) pesquisa bibliográfica e 1 (um) estudo de caso. Foram realizadas incursões a campo, observação participante, aplicação de questionários e entrevistas abertas e semiestruturadas realizadas com professores/as indígenas, adultos/as, anciões, pais/mães e com as próprias crianças indígenas.

Muitos utilizaram como forma de registro o diário de campo, gravações, fotografias e vídeos das crianças (em seu cotidiano escolar e familiar), oficinas de brincadeiras, oficinas de desenho e até mesmo curtas sessões de terapia, como no caso do estudo realizado por Yumi Gosso (2004), no campo da psicologia.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, observou-se que a infância indígena é bem mais que uma fase de desenvolvimento, que as crianças devem ser pensadas como sujeitos sociais ativos, atuantes e capazes de criarem sua própria cultura a partir de uma cultura adulta, muitas vezes por meio de brincadeiras.

Notou-se que a criança indígena aprende experimentando, criando, imitando os/as adultos/as, inventando, brincando e vivenciando o cotidiano na

aldeia, ações que só se tornam possíveis graças a liberdade e autonomia que as famílias proporcionam as crianças.

É possível compreender que o brincar é um método educativo, pois, a criança indígena não brinca apenas por brincar, ela extrai conhecimentos e também ensina durante a realização das brincadeiras, e o mais importante é que essa educação ocorre independente da intervenção de adultos/as, e é realizada entre as crianças.

Conclui-se que ainda há muito a ser investigado no que diz respeito à infância indígena, e por isso, é preciso que os/as pesquisadores/as busquem conhecer e aprender sobre as diferentes infâncias encontradas em diferentes sociedades indígenas e não indígenas. Este trabalho visa contribuir para uma melhor argumentação sociológica, antropológica, histórica e educacional desse campo.

Referências

- AFFONSO, Rafaelo Sadri. **“Abiôlô Boloriê” Sou criança sou origem**. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres – MT, 2017.
- ALMEIDA, Sandra Rejane Viana de. **Contribuição dos Centros Municipais de Educação Escolar indígena na construção da identidade de crianças indígenas em Manaus**. 2020. 181f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2020.
- ARAÚJO, Sheila Alves de. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)**. 2014. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2014.
- CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância: Brincadeiras, brinquedo e cultura**. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2007.
- CODONHO, Camila. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. 2007. 134f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2007.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CRUZ, Joziane de Azevedo. **Sociabilidade e estilos comportamentais entre crianças Kaiowá**. 2015. 238f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, 2015.
- FARIAS, Edineide Bernardo. **A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul: O primeiro contato escolar**. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.

GOSSO, Yumi. **Pexe oxemoarai. Brincadeiras infantis entre os índios Parakanã.** 2004. 267f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2004.

IBGE. **Características gerais dos indígenas.** Censo demográfico, Brasil, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_do_s_Indigenas/pdf/tab_3_01.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MELCHIOR, Marcelo do Nascimento. **Watebreimi Xavante: uma aproximação ao mundo da criança indígena.** 2008. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2008.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/ Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuã/MS.** 2006. 386f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2006.

NUNES, Ângela. **Da antropologia da infância aos estudos sobre infância indígena e vice-versa: impasses e possibilidades,** In: VI REUNIÓN DE ANTROPOLOGIA DEL MERCOSUR. Anais. Montevidéu: Universidad de La Republica, 2005.

OLIVEIRA, Maria de Fátima Brito Fontenelle. **Reprodução interpretativa na infância Tapeba: um estudo sobre a apropriação cultural dessa etnia.** 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE, 2014.

PINHEIRO, Itamar de Medeiros. **O brincar da criança indígena sateré-mawé: elo entre a socialização e a formação cultural.** 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, 2016.

RODRIGUES, Eliezer Martins. **A criança guarani ñandeva na tekoha porto lindo/japorã-ms.** 2018. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Kalivôno Hikó Terenôe: sendo criança indígena Terena do/no século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações.** 2016. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2016.

SOUZA, Elizabeth Cristina Siel. **O brincar de crianças Sateré-Mawé em uma escola da cidade de Paratins -AM.** 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, 2017.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

WEBER, Sueli. **Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Tocará.** 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém - PA, 2015.

A INFLUÊNCIA DO TOYOTISMO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR, NA CONTEMPORANEIDADE

Tania Maria Passos Serra¹

Elaine Lucio Loeblin²

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo investigar de que forma a organização e gestão do trabalho toyotista (GOUNET, 1999) influenciam nas prescrições do trabalho docente, numa perspectiva decolonial, pois, vivenciamos desde a descoberta do Brasil uma educação colonial, desta forma, estudos nos leva a constatar que a formação docente está sendo implantada com intuito de prescrições de tarefas.

Para Poso e Monteiro (2021) a formação de professores na perspectiva decolonial preconiza que ela deva ter como finalidades tornar esses profissionais mais inventivos, questionadores de padrões neoliberais e críticos à mera formação por competências e reafirma a importância da discussão dos conteúdos de gênero e etnia, bem como da realidade regional latinoamericana, rompendo com o assim chamado conteudismo e o eurocentrismo.

Nós buscamos desenvolver neste texto um debate que antecede a este e se refere ao processo de imposição de um perfil profissional do professor no neoliberalismo, por parte dos organismos internacionais que representam uma burguesia transnacional, a qual, ao contrário de defender a formação de professores com conteúdo, aplicam de forma homogênea um programa de formação que esvazia o professor, tornando-se uma “formação por competências” (FACCI, 2004).

Assim, o texto se desenvolveu tendo como pressuposto que a globalização é um conjunto de ferramentas político-econômicas para a organização de relações econômicas sistêmicas mundiais, perpetuando o modo de produção capitalista, onde os chamados “problemas sociais” são expressões da governação no âmbito de uma agenda que impacta em diversos setores do quais destacamos a educação (DALE, 2004).

¹ Doutoranda em Educação, UNESP/Rio Claro, e-mail: tania.passos@unesp.br, Linha de Pesquisa Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo, orientadora Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa.

² Doutoranda em Educação, UNESP/Rio Claro e-mail: elaine.loebelin@unesp.br, Linha de Pesquisa Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo, orientadora Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa.

Nossa hipótese é que, mesmo com os avanços alcançados pela categoria - como a homologação da Lei Nº 11.738/2008, que Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação, as políticas de valorização do professor da educação básica no Brasil, a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – o usufruto desses direitos ainda se condiciona ao cumprimento de prescrições e restritas à formação continuada, daí a importância de se apreender melhor tais prescrições, suas origens no mundo do trabalho organizado na conjuntura da transnacionalização do capital.

O texto foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, cujas fontes foram os autores que analisam a formação continuada no trabalho docente, sob a metodologia do materialismo histórico e dialético, no período de 2008 a 2018. Os descritores de busca foram formação continuada de professores, políticas de formação, selecionando artigos que realizaram análises das influências internacionais nessas políticas, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação brasileiro (MEC).

Buscamos contribuir para a resposta à indagação sobre como as políticas educacionais brasileiras estão sendo elaboradas perante as orientações de documentos dos organismos internacionais.

2. A GLOBALIZAÇÃO E SEUS EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ÚLTIMOS ANOS NO BRASIL

Nos últimos anos o mundo é envolvido segundo Chesnais (1996) pela mundialização do capital, que interfere no desenvolvimento da educação, assim, Leite, Ramalho e Carvalho (2019) discorrem que “a criação da escola ‘universal’ deve-se destacar também, está relacionada à instauração da Modernidade e à construção do Estado Nação”, pois, ao implantar a escola universal, seus fundadores asseguram a ideia de controle, de padronização de valores, culturas, economia e de formar ‘cidadãos humanos’.

A educação contemporânea sofre com as interferências da globalização, assumindo a herança de uma escola que traz em seu histórico vestígios de colonialidade, do mesmo modo, a formação dos docentes é elaborada na

perspectiva colonial, com intuito de assegurar a homogeneidade cultural, de padronizar o saber e manter o poder dos que estão controlando os organismos internacionais.

O texto investiga a formação continuada, o trabalho docente , numa perspectiva decolonial, para tanto, recorremos ao pensamento de Dale (2004) que apresenta duas abordagens, a Cultura Educacional Mundial Comum (John Meyer) que conota uma sociedade, ou política internacional, constituída por Estados-nação individuais autônomos e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Dale), o qual implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações.

A Cultura Educacional Mundial Comum vai ao encontro dos sistemas educacionais e dos currículos, defende os modelos universais de educação, da preservação das classes que detêm o poder, bem como a manutenção do sistema econômico regido pelo capitalismo e defende a escola de massa. Enquanto a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação possui uma abordagem dentro da perspectiva decolonial, questiona a questão da cultura unificada, as imposições e orientações das organizações internacionais.

Ao pesquisar a formação, faz-se necessário analisar como é organizado o trabalho docente, desta forma, utilizamos como base o pensamento de Gounet (1999) que descreve os principais aspectos do Toyotismo: a produção baseada na demanda e crescimento do fluxo, produzindo modelos variados em pequenas quantidades, o combate a toda forma de desperdício e a flexibilização da organização do trabalho, para tanto, o modo de produção toyotista requer uma Nova Organização do Trabalho (NOT), exigindo um proletariado polivalente e colaborativo, culminando num trabalho prescrito.

Pois, segundo Rosa (1999) o trabalho como uso de si assume novas obrigações e

aponta para a prática instrumentalizada da política. E aqui o trabalhador revela-se como o agente mediante, o que é dele esperado. Assim, ele exprime as novas obrigações requeridas pela NOT como "novas responsabilidades". (ROSA, 1999, p. 130-147)

A nova forma de organização do trabalho, exige do trabalhador novas responsabilidades, novos conhecimentos e novas competências, assim, conseguem

desempenhar várias tarefas dentro do setor em que desenvolve sua função, tornando-se polivalente, neste contexto.

Nesta perspectiva, o professor também assume novas responsabilidades perante o seu trabalho, desempenhando prescrições de tarefas que lhe são impostas pela NOT, a qual extrapolam sua função, tornando-se um trabalhador multifuncional e colaborativo, entretanto, essas novas demandas contribuem com a desvalorização e o absenteísmo da categoria.

Na perspectiva da NOT, Rosa (1999) discorre que o trabalhador acredita que vai melhorar a sua vida mediante a sua qualificação profissional, que o conhecimento lhe trará novas habilidades para gerenciar o seu dia a dia. Assim,

o trabalhador reitera, expressando de maneiras diferentes, o que vimos destacando, isto é, seu acesso a novos conhecimentos. Por isso, afirma que "tudo vai ser melhor porque ele vai estar *habilitado*"; "*a gente está aprendendo*"; "*e o sistema de trabalho exige estudo*"; "lá dentro, assim em termos (...) *de habilitação do trabalho como também na parte teórica subiu bastante o nível*". Esta vivência não é somente dele, mas de todos os trabalhadores, daí estender além de si ambos os acessos quando a exprime pelos termos "ele", "a gente", "as pessoas". (ROSA, 1999, p. 130-147)

O pensamento do trabalhador da educação frente a NOT vem ao encontro da globalização, das políticas neoliberais e da escola universal, pois, acreditam que ao aprimorar seus conhecimentos, serão mais valorizados perante a sociedade contemporânea. Segundo Saviani

[...] a educação, que tenderia sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. (SAVIANI, 2002, p. 22).

A universalização de uma escola unitária ainda é um sonho distante para os educadores, pois o que encontramos na realidade é uma educação impregnada de políticas neoliberais, do modo de produção toyotista e da globalização.

Kuenzer discorre que "no âmbito da pedagogia toyotista as capacidades mudam e são chamadas de "competências" (KUENZER, 2002, p. 80), desta forma, a formação continuada de professores também assume o formato do modo de produção toyotista, uma vez que são implantadas com o intuito de prescrever tarefas e desenvolver competências junto aos professores, para assegurar o controle da sociedade.

Desta forma, na educação brasileira a formação de professores é estruturada sobre os fundamentos do Toyotismo, no qual destacamos algumas características: qualificação da mão-de-obra com treinamentos, relocação do professor para outras tarefas, primar pela qualidade total dos serviços prestados, com intuito de assegurar o destaque e a ascensão no mercado, redução de gastos e desperdícios, cooperação e intensificação do trabalho.

Ainda, é preciso destacar que no contexto educacional existe um processo ideológico que influencia diretamente a elaboração e a implantação da formação dos professores, que visa implantar uma formação que atenda à demanda do mercado globalizado.

No modo de produção toyotista é preciso influenciar os trabalhadores para que sejam capazes de assumir várias tarefas ao mesmo tempo, tornando-os flexíveis, competentes e ágeis em seus desempenhos, Kuenzer discorre que a formação “na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (KUENZER, 2002, p. 93).

Assim, deparamos com um sistema de ensino: com salas de aulas lotadas de crianças e estudantes, com falta de materiais pedagógicos, com infraestruturas escolares precárias, com professores com baixos salários, e com a terceirização no dia a dia da escola, pois estes fatos vão ao encontro de políticas educacionais neoliberais e do modo de produção toyotista.

Estes aspectos vêm ao encontro da demanda dos organismos internacionais, que fragilizam cada dia mais a educação brasileira, pois o ensino assume a função de certificação de alunos, equiparando-os aos produtos no âmbito da qualidade total, para fins de avaliação, primando por resultados junto ao ranquiamento nacional, deixando de ter como norte a aprendizagem e o desenvolvimento crítico do ser humano.

Deste modo, Costa discorre que:

Existe na atualidade, um esforço para a tornar a escola cada vez mais produtiva na consecução dos interesses do capital, para além de trabalhadores disciplinados, por meio de duas estratégias: a intensificação do fluxo de alunos certificados, o que maximiza o cumprimento de sua função social principal de certificação da mão de obra, para responder as demandas dos organismos internacionais; a extensão do uso do espaço escolar para fins que já não se restringem ao estabelecimento de um processo de ensino aprendido intencional e sistematizado. (COSTA, 2013, p.135)

Os aspectos apontados por Costa levam à intensificação da precarização do trabalho e à prescrição de tarefas, desta forma, observamos que o professor também é atingido enquanto pessoa física, são tantas exigências da nova organização do trabalho que acaba resultando no mal-estar docente, pois, devido às novas competências impostas pelo mercado, a educação brasileira não consegue transpor a época colonial.

Ainda, a categoria conseguiu avanços, foi implantado o Fundeb, criado por meio da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, destinado a toda educação básica, atendendo desde a etapa da educação infantil até o ensino médio.

O fundo foi previsto para durar 14 anos, porém, no ano do seu vencimento, devido ao receio popular de perder as obrigações orçamentárias dos entes federados, houve pressão da população por sua postergação, concretizada por meio da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

O FUNDEB também prevê a valorização dos profissionais da educação, através do qual são desenvolvidas as formações continuadas destinada aos docentes, mas essas continuam seguindo os objetivos do processo de globalização, da educação de massa.

Davies (2006), versa que o Fundeb é uma receita nova para o conjunto nacional das redes estaduais e municipais da educação básica, ou seja, é um remédio e não a solução para os males da educação básica brasileira. No momento atual, podemos constatar que o Fundeb amenizou a precarização do ensino brasileiro, foi um remédio instantâneo, mas não conseguiu reverter a situação delicada em que se encontra a educação do país, pois, é preciso um envolvimento político e econômico dos chefes de Estado com a nação, com vistas a romper com as políticas educacionais determinadas pelos organismos internacionais.

Freitas, em seu texto sobre os (des) caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos descreve que

[...] a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso. (FREITAS, 2002, p. 138),

A citação nos remete à abordagem da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, que relata a situação atualmente vivenciada, a qual se submete às

determinações dos organismos financiadores internacionais, que subordina o Estado a compactuar com políticas neoliberais. As conferências mundiais recomendam, para a educação dos países considerados em desenvolvimento, medidas econômicas neoliberais e de colonialidade em relação aos currículos e trabalho docente, portanto, observamos um direcionamento das políticas educacionais nestes países.

Freitas (1992), ainda destaca a questão da “formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana”, é a verdadeira formação continuada com intuito de prescrever tarefas, de atender a demanda do mercado, de transformar a escola, os professores, como mero instrutores de mão de obra.

Após analisar os pensamentos dos autores utilizados como fundamentação deste texto, constatamos que vivemos num mundo contemporâneo com ideais neoliberais, no qual a educação é utilizada como meio para controlar a sociedade, desta forma, faz-se necessário contrapor estes pensamentos e ir ao encontro de uma educação numa perspectiva decolonial.

Para tanto, questionamos questões que ainda predominam nas intuições de ensino como: a globalização, a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica, cujas fontes foram autores que analisam a formação continuada no trabalho docente, sob a metodologia do materialismo histórico e dialético, no período de 2007 a 2017. Os descritores de busca foram formação continuada de professores, políticas de formação, educação decolonial.

Selecionamos artigos que discorrem em relação às influências dos organismos internacionais sobre a educação, os descritores de busca nos levaram a 10 artigos, porém, selecionamos 6 trabalhos que vinham ao encontro da proposta deste texto, como base utilizamos o Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Segue, o Quadro 1 – Textos publicados o período de 2007 a 2017, no qual identificamos o autor(a), o título do trabalho, a publicação e o foco central do artigo.

Quadro 1 – Textos selecionados

Nº / Autor (a) / Local de Publicação e Ano	Título do Trabalho – Foco Central do Artigo
Ana Lúcia Horta Nogueira – Educação & Sociedade, 2012.	<p>Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais</p> <p>O texto discorre sobre o trabalho docente, pesquisa o trabalho do professor em suas relações com as prescrições oficiais e as condições de trabalho na instituição escolar. A problematização das questões quanto ao trabalho docente, são analisadas em alguns documentos elaborados nas últimas décadas. Para a autora a atividade de trabalho se constitui na reelaboração das prescrições, mediada pelos recursos materiais e simbólicos disponíveis, e conclui o texto versando que as concepções presentes nos documentos estão correlacionadas à disputa de posições ideológicas neste contexto, posições que constituem o (trabalho do) professor.</p>
Olinda Evangelista, Eneida Oto Shiroma - Revista Contemporânea de Educação, 2015	<p>Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada</p> <p>O texto propõe debater à encruzilhada do trabalho docente: produção de resultados ou formação humana. Baseia-se em análises de documentos educacionais de Organizações Multilaterais, do Aparelho de Estado e numa literatura nacional e internacional, problematizamos as políticas destinadas aos professores, como as de recrutamento, avaliação, formação e gestão. As Autoras concluem que os professores são combatidos porque podem ensinar crianças, jovens e adultos a pensar historicamente de modo que questionem as relações sociais capitalistas e possam se ver como arquitetos do futuro, tendo como norte outra ordem social.</p>
Áurea de Carvalho Costa - Educação e Saúde, 2016	<p>As injunções aos docentes na universidade pública: de intelectuais a trabalhadores polivalentes</p> <p>A autora faz aprofundamento da discussão sobre docência no ensino superior no contexto atual, pois, problematiza sobre a especificidade do docente do ensino superior na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), com a finalidade de compreender o problema da precarização de seu trabalho na conjuntura neoliberal de reforma do Estado. O texto identifica como indícios da precarização do trabalho docente: as aplicações de avaliação institucional para gestão do pessoal docente; a redução dos quadros; a substituição de disciplinas por estágios e práticas em licenciaturas; o ensino à distância; a carência de políticas de valorização do aposentado; e as políticas que impõem aos ativos a lógica produtivista</p>

Nº / Autor (a) / Local de Publicação e Ano	Título do Trabalho – Foco Central do Artigo
Diego Bechi - Educação & Sociedade, 01 August 2007, Vol.28(99), pp.355-375	<p>As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível</p> <p>O artigo visa compreender de que forma e em que medida as políticas educacionais de caráter neoliberal, articuladas aos padrões de reestruturação econômica global, têm intervindo sobre a natureza e as condições do trabalho docente nas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas. O texto parte do pressuposto de que as transformações na estrutura produtiva e política do capitalismo têm provocado o direcionamento das políticas educacionais a favor dos interesses mercantilistas e a consequente submissão do trabalho docente à lógica do capital. Assim, conclui-se que as transformações estruturais do modo capitalista de produção, empreendidas sob o prisma do reducionismo econômico de aporte neoliberal, têm intensificado a precarização das condições de trabalho docente, mediante a degradação dos direitos trabalhistas, a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis e a acentuada e generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho</p>
Dalila Andrade Oliveira, Educação & Sociedade, 01 August 2007, Vol.28(99), pp.355-375	<p>Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano.</p> <p>O artigo discute como as políticas educacionais latinoamericanas têm alterado a realidade escolar e, particularmente, a relação entre trabalhadores docentes e escola. Parte de referenciais teóricos desenvolvidos em outros contextos – Europa e América do Norte – para analisar resultados de pesquisa documental realizada sobre a política educacional em curso em alguns países latino-americanos e pesquisa empírica desenvolvida com trabalhadores docentes de escola básica pública no Brasil. Constata-se que tais políticas têm engendrado nova organização do trabalho escolar que reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades, o que tem contribuído para a intensificação e auto-intensificação do trabalho docente.</p>
Eugenia Portela de Siqueira Marques Revista Contemporânea de Educação, 01 April 2017, Vol.12(23), pp.51-68	<p>A implementação da Lei 10.639/2003 no estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial</p> <p>O texto apresenta as mudanças trazidas pela Lei nº 10.639/2003, que provocou um deslocamento epistêmico no currículo escolar com a inserção do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Isso possibilitou questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que subjugou e silenciou outras lógicas e outros saberes. As reflexões desenvolvidas no artigo permitiram identificar que ocorreu a descolonização curricular no campo da educação para as relações étnico-raciais, fruto das lutas e das reivindicações históricas do Movimento Negro Brasileiro.</p>

FONTE: Passos & Loeblin, 2021.

Os textos selecionados possuem, em comum, as análises sobre as políticas educacionais de caráter neoliberal, as influências da econômica global sobre o contexto da educação, pois, estas políticas interveem diretamente sobre a da formação continuada dos professores, como também estabeleceram nova organização para o trabalho docente, promovendo a sua precarização. Constatamos que há necessidade de se promover o debate sobre a formação continuada de professores, as políticas de formação e a educação decolonial, é preciso despertar a sociedade brasileira, principalmente a categoria de professores para os efeitos da globalização e da hegemonia de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Observa-se que a formação continuada de professores sofre com as determinações das organizações internacionais, as quais, conforme aponta Dale (2004), têm seguido a Cultura Educacional Mundial Comum, a qual busca uma massificação curricular mundial. Desta forma, podemos constatar que as formações continuadas dos professores estão sendo implantadas com características prescritivas e com o intuito de intensificar o trabalho do docente.

Assim, constatamos que é possível fazer uma analogia com o modo de produção Toyotista, no qual o proletariado precisa se tornar cada dia mais qualificado e polivalente, pois, Segundo Gounet com o Toyotismo a:

1.intensificação do trabalho atinge o auge. A mão de obra é empregada ainda mais intensamente que antes [...]. 2. A flexibilidade da produção exige flexibilidade do trabalho e dos trabalhadores, concretamente a Toyota começa com um número mínimo de operários [...] 3. [...] para trabalhar na equipe o operário tem que ser polivalente [...] entrar na família Toyota exige mais aptidões que o fordismo. Mas, os salários não são corrigidos, a altura do aumento da qualificação. (GOUNET, 1999, p. 29-30)

Portanto, conclui-se que a formação continuada dos professores sofre com as influências do Toyotismo na contemporaneidade, entretanto, destacamos que é necessário avançar, no sentido de romper com as propostas curriculares globalizadas, deliberadas pelas organizações internacionais, que prescrevem a colonialidade na educação.

Referências

BRASIL, **Lei Nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Brasília DF, 2007. Aceso 22 de Junho de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

BRASIL, **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Brasília DF, 2020. Acesso 22 de Junho de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo. Xamã, 1996.

COSTA, A. C. **As relações entre escola e trabalho no neoliberalismo**: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações as políticas educacionais. 1ed, Curitiba: Appis 2013.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”? **Educ. Soc.**, Campinas: v. 25, n. 86, p. 423-460, mai./ago. 2004.

DAVIES, N. Fundeb: a redenção da educação básica?. **Educação & Sociedade** [online]. 2006, v. 27, n. 96 [Acessado 22 junho 2021], pp. 753-774. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300007>>. Epub 11 Dez 2006. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300007>.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

FREITAS, H. C. L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

KUENZER, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes Deartigo. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista** [online]. 2019, v. 35 e214079. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>>. Epub 27 maio 2019. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>. Acesso em: 9 jul. 2021.

POSO, F. F.; MONTEIRO, B. A. A perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores: uma revisão de literatura. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-18, 2021.

ROSA, M. I. Trabalho - nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos de valores. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 11, n. 2, p. 51-60, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644042>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

**A SIMPLIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:
EQUIPARAÇÃO ENTRE O TRABALHO EDUCATIVO E AS FERRAMENTAS
TECNOLÓGICAS DE ENSINO**

*Érika Marin da Silva Guimarães¹
Áurea de Carvalho Costa²*

INTRODUÇÃO

No contexto da sociedade capitalista na fase financeira, sob a hegemonia da estratégia político-econômica neoliberal, temos assistido à concepção e aplicação de políticas nacionais e internacionais que legitimam a transmutação da educação de direito em serviço, tornando o conhecimento, cada vez mais, objeto da mercantilização (COSTA, et al., 2009). Nessa transformação, o direito aos bens culturais veiculados pela escola não são garantidos igualmente, mas em níveis de qualidade diferentes, conforme o poder aquisitivo de cada um.

Neste texto adotamos como hipótese que, no âmbito da aparência, o uso das tecnologias digitais de informação e de comunicação (doravante TDICs) têm sido apresentadas pelos organismos internacionais como a solução para a democratização do conhecimento, mas isso se dá sob a abstração do papel das TDICs na simplificação do trabalho docente, bem como sua precarização.

A partir do entendimento de que o esvaziamento do ato de ensinar consiste na negação “[...] do conhecimento científico na formação do educador e ao se negar a importância da transmissão do conhecimento científico como o próprio núcleo do trabalho do professor este profissional é destituído daquilo que é indispensável à sua reflexão crítica sobre a sua profissão[...]” (FACCI, 2004, 252), assumimos a premissa de que a simplificação dos conteúdos do ensino concorre para o esvaziamento da atividade fim do professor, o ato de ensinar, os tornando facilmente substituíveis, em analogia ao que ocorre nos processos de reestruturação do trabalho, no mundo da produção (FREITAS, 2014), que nada mais é do que a alienação do trabalho docente, entendida como expropriação dos conteúdos e do controle do trabalho, cuja consequência é a proletarização (COSTA, et al., 2009).

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Campus Rio Claro, linha de pesquisa: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo. Orientadora Professora Dra. Áurea Carvalho Costa. erika.marin@unesp.br

² Doutora em Educação; docente da graduação e pós-graduação na Unesp/Campus Rio Claro aurea.costa@unesp.br

Neste texto importa-nos refletir sobre o efeito da incorporação das ferramentas tecnológicas na relação de ensino e aprendizagem, que introduziram, inicialmente, uma divisão técnica do trabalho docente aprofundando a perda do controle sobre os conteúdos, num polo, e da avaliação, no outro polo, culminando no estranhamento, ou seja, afastamento entre o professor e o trabalho, em que “[...] o trabalhador se relaciona com o que produz como algo que lhe é estranho, externo, embora seja fruto do seu esforço físico e intelectual [...]” (COSTA, 2009, et al., p. 70). Isso se deve ao fato de o professor ser destituído da autonomia e da centralidade da transmissão do conhecimento, nas aulas, tornando-se um agente a mais a prover as atividades centralizadas nas TDICs.

Assim, não consideramos as TDICs ente abstrato, com efeitos negativos sobre a educação a priori, mas os usos delas segundo a orientação político-ideológica das políticas neoliberais para a educação, com o propósito desubmeter o professor às relações de exploração do trabalho hegemônicas no mundo. Por isso, a análise não suprime as virtudes do uso das TDICs na condição de ferramentas sob o controle do professor, mas questiona o quanto se tornam inadequadas quando apropriadas para reduzir os professores a uma ferramenta a mais num processo de ensino centralizado nas TDICs, cujo problema assumiu a forma das indagações: o professor teve sua função simplificada por meio do uso de ferramentas tecnológicas? Isso causou a destituição do professor do protagonismo no ensino, transformando-o numa “ferramenta” a mais no ensino?

Um aspecto importante nesse debate relacionado diretamente à decolonização das políticas educacionais diz respeito ao enfrentamento do projeto de neocolonização dos países em desenvolvimento, empreendidos pelos centros do capitalismo, que passam, necessariamente, pela imposição supranacional de uma agenda para a educação (DALE, 2004). O autor destaca que tal discussão não prescinde da abordagem do que significa aglobalização, da concepção de educação e da indagação sobre qual seria o efeito da primeira sobre a última. Neste texto, partimos dos pressupostos de Dale (2004), para nos atermos à reflexão sobre a instituição de um ensino mediado pelas TDICs, sob orientação dos organismos internacionais, com destaque aos seus efeitos na simplificação do trabalho docente, na conjuntura do capitalismo em sua fase financeira, transnacional, sob a

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021

estratégia político-econômica neoliberal, destrutiva das relações de saber humanizadas, próprias de cada região, cultura em sua diversidade.

Enfim, pensar a docência a partir da perspectiva decolonial é enfrentar as imposições internacionais, dos grandes centros do desenvolvimento do capitalismo e disputar com elas a hegemonia, o direito à diversidade, à cultura própria, resistindo às concepções homogeneizantes sobre o que seja ensinar e aprender (POSO, 2021).

A MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB O DISCURSO DA GLOBALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: a instituição do ensino mediado pelas TDICs.

Duarte (2001) aponta que, nesta conjuntura, tem se difundido crenças referentes à chamada sociedade do conhecimento, em que este estaria acessível a todos, devido ao desenvolvimento das TICs; a aprendizagem por si mesmo seria mais emancipadora, com maior liberdade individual de escolhas dos conteúdos e percursos para aprender, sem a imposição docente; que avida num tempo de rápidas mudanças, avanços científicos e conhecimentos fugazes requer uma concepção de educação baseada no “aprender a aprender”, devido à rapidez das transformações impostas pela chamada globalização da economia como realidade fática, escamoteando o fato de serem[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações.”(DALE, 2004, P. 426).

É nesse ambiente que as TDIC ganham força de inovação propostas pelos centros considerados mais desenvolvidos, desde a década de 1990 no Brasil, para a democratização do ensino. Inicialmente, as TDICs foram utilizadas para ampliar a rede nacional de ensino superior, prometendo oferecer aos jovens cursos universitários de baixo custo, especialmente quando do estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil, em 2005.

Hoje as TDICs têm sido aplicadas para o ensino básico e universidades tradicionalmente de ensino presencial, no contexto da pandemia do COVID 19, ratificando que na “sociedade do conhecimento” as TDICs constituem na oportunidade de transformação e unificação mundial, em que a difusão da informação romperia as barreiras geográficas. Entretanto, ao mesmo tempo em que o conhecimento estaria amplamente disponível, o acesso seria individualizado,

conforme as possibilidades de cada um - e a inacessibilidade, a seu turno, se tornaria responsabilidade individual (BARRETO, 2019).

Conforme a autora, a democratização se limita às oportunidades de acesso às informações disponibilizadas nas instituições escolares, de acordo com os recursos próprios de cada um. Esse conceito de democratização se faz presente na condução da educação pelo atual governo: a falta de coordenação nacional para a instituição de uma organização alternativa do ensino durante a pandemia, o fato de o investimento em educação, em 2020 ter sido o menor da década (OLIVEIRA, 2021) e o veto do presidente da república à lei 14172 de 10 de junho obrigando a União à prover a conectividade para alunos de famílias vulneráveis (BRASIL, 2021) – indeferido no congresso e ora questionado por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade propalada pela Advocacia Geral da União (BRASIL 2021a). Enfim, nem sempre o conhecimento disponibilizado está realmente disponível a todos no Estado mínimo neoliberal brasileiro federalista, individualista e competitivo, pois ele impõe políticas descentralizadoras atribuindo aos estados e municípios, bem como às famílias buscarem meios próprios para adquirir esses produtos educacionais.

Na conjuntura da pandemia do COVID 19, essa orientação política foi responsável pela exclusão dos estudantes filhos das famílias mais pauperizadas, periféricas e tradicionalmente dependentes da escola pública para terem acesso aos conhecimentos. Assim, a conjuntura econômica, política e social mundial informa uma nova concepção de educação de massas (DALE, 2004), em que o ensino a distância é a forma privilegiada como a educação reificada num produto para consumo, edificando-se como um novo ramo de negócios promissor, correndo o risco de ser instituída de forma oportunista, na conjuntura pós pandemia, como um modelo virtuoso, quando, na verdade, a EaD nos moldes ofertados, por meio de compras de pacotes sem licitação pelos governos, leva ao aprofundamento das desigualdades educacionais e gera somente lucros para os empresários da educação, que acabam por manter o seu domínio cultural e econômico e a hegemonia da classe burguesa (MALANCHEN, 2020, p. 32).

Organismos internacionais, como a UNESCO, têm propagado documentos norteadores de políticas educacionais de acesso à educação e ao conhecimento por meio dos Recursos Educacionais Abertos (REA) “[...] realçando a ideia de que as

Tecnologias (TIC) inseridas no currículo podem contribuir com o acesso universal da Educação, a equidade na Educação, a qualidade de ensino e aprendizagem” (SILVA, 2020, p. 70). Dessa forma, atribui-se às tecnologias a solução racional para os problemas da educação, ignorando questões objetivas como investimento público, bem como questões subjetivas como a necessidade de formação dos professores, para além do pragmatismo e dos conteúdos esvaziados ((FACCI, 2004), reproduzindo-se o velho discurso da racionalização do trabalho docente, próprio do tecnicismo da década de 1970, com uma forma diferente de padronização e maximização de resultados (SILVA, 2020).

AS TDICS E A SIMPLIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.

A partir da ideia de que vivemos numa sociedade do conhecimento em constante transformação tem sido proposto que o ensino tradicional não traduzira a necessidade para a formação das futuras gerações. Então, coloca-se como desafio à escola e aos professores inovações na preparação dos indivíduos para se adaptarem àquelas mudanças. Aos educadores, caberia conhecer a realidade social para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos antes, na perspectiva de acomodação, do que de transformação na relação com a sociedade (DUARTE, 2001).

A educação adaptativa (DUARTE, 2001) serve aos interesses do capital de manter a classe trabalhadora acomodada a este modo de produção, submetendo-se aos processos de exploração e opressão cada vez mais intensos, cuja violência é diretamente proporcional às crises cíclicas do capital. Tal educação adaptativa não se empreende sem um projeto global de controle ao trabalho docente, dada a sua centralidade no processo de formação humana na escola.

Assim, no chamado “chão de escola” a disputa política se dá pela ascendência do professor sobre os alunos, por isso se verifica nas políticas governamentais e da iniciativa privada a busca pelo controle e organização do trabalho docente – o que não difere dos processos de disputa pelo controle do trabalho no mundo da produção.

Nesse âmbito, as TDICs tem sido apropriadas como um eficiente instrumento de parcelização, expropriação dos conteúdos do trabalho do professor, controle externo sobre a avaliação, ao mesmo tempo em que se dá a

responsabilizações deles pelo fracasso da educação, conforme o nível de desempenho dos alunos nas avaliações externas em larga escala, pautadas nas competências, no utilitarismo, na eficiência e eficácia e no fluxo de alunos pela escola. Saliente-se, no contexto da pandemia, o aprofundamento do que Freitas (2014) denuncia como racionalização do trabalho pedagógico, mediante a desigualdade de acesso e oportunidade reais, abrindo espaço para empresas de materiais didáticos e de tecnologia (FREITAS, 2014).

Trata-se, portanto, não só do esvaziamento do trabalho do professor, como aprofundamento da alienação dessa categoria em seu conjunto, cujos profissionais são destituídos do seu papel de intelectual que define os conteúdos a serem transmitidos e os métodos a serem utilizados. Em síntese, “[...] opera-se a mesma desqualificação que ocorre no interior dos processos produtivos com a introdução de novas tecnologias e com os controles gerenciais, ou seja, os profissionais vão tornando-se facilmente substituíveis [...]” (FREITAS, 2014, p. 1103).

A nosso ver, produz-se uma equiparação dos professores às demais ferramentas da TDIC, compreendidas por Malanchen (2015, p. 74) como “[...] fatores de produção nessa fase de reestruturação produtiva do capital”, aplicadas à produção da mercadoria na forma de serviço educacional. Ao destituir o professor do papel central da atividade educativa, essa figura é reduzida a uma “ferramenta” utilizada para o ensino. A docência é esvaziada da sua objetivação, em que cada professor perde a totalidade do processo do seu trabalho, por um lado e, por outro, se transmuta no “professor coletivo”, ou seja, num conjunto de profissionais que assumem tarefas parceladas, como orientação, tutoria, monitoramento, produção de materiais didáticos. Reduzidos a “tarefeiros”, eles são capturados pelas prescrições, reproduzindo o script da atividade que lhes cabe – supervisionar a leitura e as tarefas das apostilas, reproduzir aulas pré-formuladas, nas plataformas de EAD (MALANCHEN, 2015, 2020). O “bom professor” passa a ser aquele que domina e usa os recursos, pois, “[...] permanece em sala de aula, mas tem sua atuação em segundo plano, restrita, na melhor das hipóteses, a escolher os materiais com que os alunos irão interagir [...]” (BARRETO, 2019, p. 231).

O controle sobre o trabalho do professor, sob a mediação das TDICs tem como objetivo real o controle dos conteúdos e objetivos da educação, buscando garantir a padronização da cultura escolar (FREITAS, 2014). Por isso, simplificar o

trabalho docente e esvaziá-lo dos conteúdos, do controle e do poder sobre a sala de aula, substituindo-o em suas tarefas pelos recursos da TDICs é tão importante, que se impõe nos documentos dos organismos internacionais desde a década de 1970.

A fragmentação do trabalho docente não só o torna facilmente substituível – e descartável – como confere uma plasticidade à organização do trabalho escolar, que coloca em xeque a própria função social precípua da escola, tornando seus conteúdos e processos próprios equiparados ao que se pode aprender “ao longo da vida”, cuja consigna foi incorporada nos princípios educacionais da educação brasileira, em 2020.

Barreto (2004) assevera não se tratar de uma simples substituição tecnológica de giz e lousa por programas didáticos, mas uma combinação de recursos humanos e tecnológicos, cujo centro das formulações são os chamados “Objetos de Aprendizagem” que são sistemas de armazenamento de aulas e conteúdos a ser acessados por qualquer aluno. Saliente-se avanço, em relação ao apostilamento e às máquinas de ensinar da década de 1970 ao transmutar todo o trabalho vivo do professor em trabalho pretérito, morto, arquivo a ser acessado, literalmente independentemente da existência – ou não – do professor.

Hoje é possível se comprar cursos de fácil acesso nas diversas plataformas em que o contato dos alunos se restringe ao acesso ao conteúdo e à imagem do professor. Retroativamente, as avaliações que ora se constituem são elaboradas para cancelar esse tipo específico de aprendizagem: “[...] as TIC têm sido objeto de redução aos OA, na condição de alternativa para traduzir em práticas específicas as bases curriculares, de modo a treinar para avaliações unificadas centradas nos produtos [...]” (BARRETO, 2004, p. 14).

As TDIC intensificam a alienação do trabalho docente ao retirar o controle do professor sobre o processo de ensino, transformando-os em executores de programas e ferramentas digitais, evidenciando a simplificação reducionista e empobrecido exercício da docência. Mas, para além da separação entre quem seleciona e organiza os conteúdos, quem elabora as ferramentas educacionais e quem aplica, se destitui do seu protagonismo no planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Isso tem legitimado outra destituição, a da participação nas decisões sobre as políticas públicas. Ainda uma vez, assistimos na conjuntura da pandemia a submissão dos professores ao silenciamento no processo decisório

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021 sobre as políticas educacionais, desde a União até os municípios (COSTA; RODRIGUES, 2020).

As TDICs foram adequadas ao contexto educacional por meio de um processo de recontextualização, o qual propõe a importação da lógica da produção para dentro da escola, na condição de tecnologia que vem para incrementar a produtividade da instituição escolar no processo que se apresenta como acesso ao conhecimento, mas na verdade, se refere à certificação e fluxo de alunos pelo sistema. Ao analisar o termo “acesso combinado com “conhecimento” e “aprendizagem” produz-se a impressão de que conhecer e aprender prescindem do ensino, bastando estar disponíveis e acessíveis. Nessa perspectiva, torna-se possível colocar o conhecimento como algo acessível a todos por meio das ferramentas tecnológicas, elevando-as ao estatuto de realidade irreversível na assim chamada “sociedade do conhecimento” (BARRETO, 2019).

Para Silva (2020), não existe concepção de ensino que dê respaldo ao trabalho pedagógico em ambientes virtuais, baseada na redefinição do trabalho docente em que eles se tornam facilitadores e monitores do processo de ensino e aprendizagem. E a autora tem razão, uma vez que isso rompe a relação triádica professor/aluno/conhecimento, ao estabelecer hierarquias entre esses três conceitos, amalgamados pelo ensino.

A ESSÊNCIA DO TRABALHO EDUCATIVO: o ensino

A educação é uma das formas de socializar o saber construído pela humanidade, sendo condição para a humanização dos homens, para além do desenvolvimento biológico, em que os seres humanos, racionais estabelecem uma relação com a natureza que a ultrapassa. De fato, o ser humano nascena condição animal, mas se humaniza mediante o contato com a cultura, o saber elaborado por gerações antecessoras, que depende dos processos educacionais para a sua perpetuação.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Ocorre que desde os preceptores gregos, os Griôs, os anciãos das tribos, até os professores contemporâneos o processo de socialização do conhecimento não se realiza sem a centralidade do ensino, que consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

A aprendizagem se realiza por meio das objetivações humanas, apreendidas e socializadas entre os seres humanos. Todo ensino pressupõe encontros, confrontos, superações, apresentação do novo e, no caso específico da escola ocidental, consiste na “[...] a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos” (DUARTE, 2016, p. 59).

Para Paes (2020), o ser humano realiza as apropriações ao agir sobre a natureza e modificá-la segundo suas necessidades, fazendo desta atividade uma prática social. Ao realizar a transformação da natureza, isto é, ao apropriar-se dela, o ser humano objetiva-se e cria algo novo, atribuindo-lhe significado social. Essa objetivação será transmitida às próximas gerações, gerando novas apropriações e objetivações, tornando a apreensão da realidade mais complexa e crítica, podendo impulsionar a participação social e política de cada cidadão mais efetiva, o que gera disputas mais intensas por projetos alternativos de sociedade, abalando a hegemonia capitalista.

Essa é a função precípua do professor ao ensinar e consiste no principal objeto de ataque das políticas educativas neoliberais, orientadas pelos organismos internacionais. O EaD é apresentado como uma proposta de formação cada vez mais autogerida, acompanhada pelo professor coletivo, representado pelo monitor, o tutor, o orientador, o produtor de materiais, a plataforma em que o professor de “carne e osso”, que ensina, é reduzido a uma “peça” de uma “engrenagem de ensino”.

No âmbito das pedagogias sob o lema do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001) o professor é destituído da centralidade da atividade pedagógica cada vez que suas atividades sofrem mais e mais simplificações. Embora se fundamentem na premissa das pedagogias ativas, de que aquilo que o aluno aprende fazendo teria

mais valor do que aquilo que ele aprende sob a mediação do professor, se distanciam das primeiras a ponto de o professor se tornar um profissional facilmente substituível por um banco de conteúdos disponível em plataformas e, portanto, quase dispensável no processo, uma vez que foi reduzido a propulsor da aprendizagem - ato separado do ensino.

Isso só tem sentido num contexto em que o tipo de conhecimento valorizado pelo capitalismo é aquele considerado prático, que terá utilidade para o dia a dia e para o trabalho, porém, isso se dá ao custo da expropriação da classe trabalhadora - principal alvo das políticas públicas de massificação do ensino por meio das TDICs - do acesso aos bens culturais que a toda humanidade pertencem, mas formam um contingente de ignorantes certificados, sensíveis à manipulação, ao enquadramento.

O uso das TDICs para simplificação do trabalho docente se coaduna com o objetivo da educação capitalista que é adaptar os indivíduos à sociedade, estimulando a competição e o individualismo, e a naturalização do intercâmbio de objetos, serviços, conhecimentos como relações sociais mercantilizadas, reificando-se e atribuindo-se um valor de uso e valor de troca à inalienável educação, que é um direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como no filme “Tempos modernos” em que o trabalhador tem seu tempo e sua produtividade controlada pelas máquinas até se tornar parte da maquinaria, no âmbito das TDICs, tanto no genérico trabalho remoto, quanto na EaD mais sistematizada, o trabalho do professor também tem sido controlado e subordinado às tecnologias e empreendido por equipes de educadores executores de diferentes partes do chamado acesso aos conhecimentos sob a mediação das TDICs, para a disponibilização de tanto de materiais quanto de tempo interloqu岸ções com os alunos e apresentações de conteúdos, além de terem sua produtividade avaliada por meio do desempenho discente, na perspectiva contábil do fluxo de certificados.

Trata-se de mais um capítulo na história da luta de classes, no capitalismo, em que a contradição entre difundir e controlar o conhecimento, tem a particularidade de pretender proporcionar cada vez mais aprendizado sem ensino,

ora gerida com apelo às ferramentas tecnológicas do momento, à reestruturação do trabalho docente, tal como no mundo da produção.

A luta de classes, na sociedade capitalista revela-se, para além da dimensão econômica, na luta política da classe produtora pela condição de sujeito histórico. E esta, por sua vez, não prescinde do acesso aos conhecimentos, que tem sido predominantemente apropriados de forma privada pelos proprietários dos meios de produção nas melhores escolas, enquanto os contingentes humanos dependentes de escolas públicas são submetidos à educação escolar massificada segundo a racionalidade do amplo alcance com dispêndio mínimo de recursos.

Isso explica a perversidade das políticas propugnadas pelas agências internacionais, que impõem obstáculos às escolas públicas, gratuitas, obrigatórias, laicas, presenciais, de qualidade referenciada numa relação de ensino e aprendizado humanizada.

Nas instituições educacionais públicas temos visto a inversão baseada na valorização dos conteúdos escolares menos complexos e mais práticos, apreendidos pelos alunos por meio do ensaio e erro, solitariamente. Isso se dá em detrimento de uma formação humana crítica profunda, mediada pelo professor – o profissional com formação científica e pedagógica para empreender o ensino e aprendizagem articulados – promovendo o desenvolvimento humano como produto de relações humanizadas, no ambiente escolar presencial, ou seja, o segundo locus mais importante para a socialização, depois da família, capaz de ampliar o universo do educando, incluindo elementos não contemplados nas relações familiares, pela própria natureza da família nuclear no modo de produção capitalista.

Concordamos com os autores estudados quando compreendem a tecnologia tem sido apropriada, nesta conjuntura, como meio de controlar o trabalho do professor. Porém, asseveramos que, mais do que isso, os efeitos de tal apropriação tem alcançado o nível da produção de equivalência entre o valor do trabalho docente e das ferramentas da TDIC, bem como da simplificação do trabalho docente a partir da destruição dos nexos entre o ensino e aprendizagem, desconsiderando que a tecnologia é apenas um dos meios da produção do ensino, não substituindo a centralidade do professor, pois o professor pode ensinar

semTDICs, mas asTDICs não “ensinam” sem a presença do professor. Ensinar é uma ação essencialmente humana.

Referências

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**. V. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400006>>. Acesso em: 5 jun. 2020

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. 16, n. 43, p. 218-234, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6002>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ação Direta de Inconstitucionalidade com pedido de medida cautelar, apresentada pelo Presidente da República, em que se requer a declaração de inconstitucionalidade da **Lei nº 14.172/2021**, que dispõe sobre “a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública”. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI6926prorroga.pdf> Acesso: 13 jul. 2021a.

BRASIL. **Lei Federal 14.172** de 10 de junho de 2021. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.172-de-10-de-junho-de-2021-325242900>. Acesso: 13 jul. 2021.

COSTA, Áurea de Carvalho; FERNANDES, Neto; EDGAR, Souza Gilberto. **A Proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

COSTA, Aúrea de Carvalho; SILVA, Robson Rodrigues da. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. **Revista USP**, (127), 41-52, 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade** [online]. 2014, v. 35, n. 129, pp. 1085-1114. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>>. Acesso em: 28 maio 2021.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MALANCHEN, Julia. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EaD: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Pedagogia Cotidiano Resignificado**. v.1, n.04, p. 15-34, 2020. Disponível em: https://rPCR.com.br/index.php/revista_rPCR/article/view/1. Acesso em: 27 jan. 2021.

OLIVEIRA, Elida. Ministério da Educação não gasta o dinheiro que tem disponível e sofre redução de recursos em 2020, aponta relatório. In: **G1. Educação**. 21/2/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/21/ministerio-da-educacao-nao-gasta-o-dinheiro-que-tem-disponivel-e-sofre-reducao-de-recursos-em-2020-aponta-relatorio.ghtml>. Acesso: 7 jun. 2021.

POSO, Fabiana de Freitas; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. A perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores: uma revisão de literatura. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-18, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v23i0.5358>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Andréa Villela Mafra. **Educação e tecnologia no contexto da pandemia de Covid-19**: interfaces entre os pressupostos da Unesco e o parecer CNE/CP Nº 05/2020. Democratizar, v. XIII, n. 2, p. 70-83, jul./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Andrea_Villela_Mafra_Da_Silva/publication/346546033_Educacao_e_tecnologia_no_contexto_da_pandemia_de_covid-19. Acesso em: 29 jan. 2021.

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
INSTRUMENTO DA COLONIALIDADE LATINOAMERICANA PARA
PERMANÊNCIA DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA**

*Giórgia Andrade Regiani Ferreira Martins*¹

Introdução

As instituições escolares de educação básica estão orientadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a incluir e trabalhar competências socioemocionais em seus currículos. Documento que serve de referência ao trabalho das escolas públicas e privadas, a BNCC trouxe o termo às discussões e capacitações docentes. Tal proposta vem com a finalidade de promover aprendizagem de qualidade, trabalhar, além das competências cognitivas, aquelas que resultam em comportamentos adequados à vida em sociedade e ao trabalho, o ajustamento social e o equilíbrio das emoções, oportunizando, assim, maior sucesso escolar e melhor convivência na escola e fora dela.

O desenvolvimento das competências socioemocionais, que parece tão positivo e pertinente à escola, poderia trazer algo completamente oposto à sua proposta? Seria possível que, ao invés de cumprir com a finalidade de oferecer oportunidade de um lugar adequado à formação integral e plena às pessoas, alunos sejam de alguma maneira estimulados à competição e rivalidades?

Estariam os educadores, genuinamente, trabalhando para contribuir com a formação humana ética e melhores condições de aprendizagem, para o desenvolvimento de habilidades que permitam o maior equilíbrio de suas emoções e oportunizando espaços em que haja experiências de respeito? Ou, sendo esses profissionais também vítimas, sem a intenção, em um fazer alienante e sem condições de reflexão, estariam planejando ações que, na verdade, contribuiriam para um ambiente de maior segregação e intolerância? Estaria a escola participando da formação humana em favor de um movimento mercadológico, que objetiva o lucro e a maior produção em favor da rentabilidade e produtividade?

A escola não pode ser uma instituição que repete discursos, sem opção de refletir sobre suas reais intenções e consequências. Educadores da escola básica devem ter a chance de compreender as verdadeiras intenções que geram as

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ Campus – Marília, SP; integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade – GEPEES, UNESP/ Campus - Marília, SP; Orientadora Educacional da Etec Dr. Luiz César Couto – Quatá, SP (Centro Paula Souza).

propostas de trabalho; se nenhuma outra instituição, a escola é lugar de pensamento reflexivo e crítico; se ninguém mais, os docentes devem ser agentes ativos de questionamentos e ações conscientes e maduras.

Não há dúvidas de que a escola é uma das principais instituições formadoras da humanidade. Em seu ambiente, são aprendidos muito além de conteúdos acadêmicos, como as linguagens e habilidades matemáticas. Não há como ser diferente; na escola são muitas as experiências com outros, e nisso está a oportunidade de desenvolver-se humano; é na convivência e no encontro com o outro diferente que está a experiência em que a humanidade tem sua formação.

O risco de profissionais da educação básica estarem trabalhando em favor de uma proposta de formação que, em completo aposto do que se espera, tem como principal finalidade o atendimento às demandas do mercado, otimizando suas riquezas em benefício da produtividade é algo gravíssimo, que fere a escola em suas intenções e buscas pela formação humana, espaço das mais diversas aprendizagens.

Poderia haver algo de desumano em uma instituição como a escola trabalhar para formar pessoas que diante de todas as situações, mesmos as mais adversas, se mantêm flexíveis, resilientes e persistentes? A princípio, em uma leitura rasa, parece que não; proposta vista com louvor, validada. Entretanto, o ser humano que continua produtivo, disciplinado, equilibrado, sem conflitos ou rebeldias, mesmo diante de adversidades, não perderia ali sua condição humana?

A proposta do trabalho das competências socioemocionais na escola pode surgir como um recurso de controle para aumentar a força produtiva, que faria da escola uma instituição utilitarista, formando pessoas que evitariam problemas (prejuízos) e potencializariam os lucros, ou pode ser um importante passo no caminho para a formação ética e afetiva da humanidade. Pode contribuir para o que muitos docentes já faziam em sua rotina, mas que não constava em seus registros escolares, tampouco em seus currículos acadêmicos ou planos de trabalho, como: a escuta, a mediação, o acolhimento. A proposta da BNCC pode promover melhor formação aos docentes no que se refere às necessidades emocionais dos alunos e às referências delas sobre a aprendizagem e a qualidade de vida e da convivência.

Ter ciência, ser conhecedor e crítico sobre o lugar em que verdadeiramente está a escola hoje pode assegurar que ela não será usada, conduzida sem autonomia e reflexão, e garantir o trabalho autêntico em favor da formação humana.

É possível perceber que, ao longo dos anos, questões que envolvem a educação escolar, como a formação da humanidade em seus aspectos éticos, importantes à boa convivência e que tratam das emoções, têm ganhado espaço e estão apresentados em debates, textos, na mídia e em eventos.

Competências socioemocionais na escola

Em 2015, a Unesco, agência especializada da ONU para a educação, publicou em seu texto questões importantes a serem trabalhadas pela escola, a fim de garantir educação adequada às necessidades do séc. XXI, usando palavras como “valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica” e apresentando como propósito da educação, a intenção de uma “sociedade mais justa, pacífica, tolerante e inclusiva” (p. 9). O documento apresenta a Educação para a Cidadania Global (ECG) como um dos seus principais objetivos até 2021 e reconhece a educação como construtora de valores e habilidades socioemocionais.

A educação básica brasileira conta com importante documento para garantir um currículo escolar base para todos; a já citada BNCC apresenta conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos - trata-se de uma referência nacional.

Em 2015, a Unesco, agência especializada da ONU para a educação, publicou em seu texto questões importantes a serem trabalhadas pela escola, a fim de garantir educação adequada às necessidades do séc. XXI, usando palavras como “valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica” e apresentando como propósito da educação, a intenção de uma “sociedade mais justa, pacífica, tolerante e inclusiva” (p. 9). O documento apresenta a Educação para a Cidadania Global (ECG) como um dos seus principais objetivos até 2021 e reconhece a educação como construtora de valores e habilidades socioemocionais.

A educação básica brasileira conta com importante documento para garantir um currículo escolar base para todos; a já citada BNCC apresenta

conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos - trata-se de uma referência nacional.

De maneira semelhante, para o Instituto Ayrton Senna, competência é a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois” (IAS, 2013, p. 9).

As instituições escolares devem adequar seus currículos para que neles constem o desenvolvimento das competências socioemocionais, aquelas ligadas aos comportamentos e ao modo de administrar as próprias emoções. Diante das novas orientações para a organização dos currículos da etapa da educação básica, documentos e discursos, nas mais diversas escolas, são preenchidos com a utilização do termo ‘competências socioemocionais’. Projetos de trabalho são (ou deveriam ser) preparados de maneira a promover o desenvolvimento intencional dessas competências - não só cognitivas, com o objetivo de preparar crianças e jovens da educação básica para a vida social e do trabalho - e nos planos de trabalho docentes devem constar ações que oportunizem a aquisição do equilíbrio das emoções já que “[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (IAS, 2013, p.16).

Outro documento atual que traz em suas indicações a proposta de uma educação que forme com ênfase em valores éticos é o Plano Nacional de Educação. No artigo 2º da Lei, pode-se citar, entre outras, as diretrizes III, IV e, especialmente, a V e X que apresentam termos como ‘valores morais, éticos, respeito e diversidade’.

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...]

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE, LEI Nº 13.005/2014,2014).

Competências socioemocionais presentes em propostas político-pedagógicas das escolas têm a finalidade de oferecer educação de mais qualidade e o ajustamento social e emocional dos alunos, de maneira a buscar o sucesso

escolar, alunos críticos e empoderados, que apresentem disposição e habilidades para encontrar soluções de problemas globais e de sua comunidade e de conviverem bem uns com os outros.

Não há como ser diferente, negar a existência das emoções ou contestar a sua presença no ambiente escolar e estar cego para tudo o que acontece nele.

O ser humano tem emoções, estabelece vínculos com os objetos do conhecimento, com os seus semelhantes, com o mundo a sua volta. Chora, rir, sofre, se encanta, deseja, fantasia, teoriza... somos seres de relação e repletos de vida, cheios de infinitos universos e não há como ignorar isso (SANTOS, 2015, p. 3).

Não é possível negar a importância dos comportamentos resultantes da inteligência emocional para a saúde, educação, para o trabalho e convivência das pessoas. As competências socioemocionais são essenciais à vida em comunidade; a empatia, a auto-organização e o respeito, por exemplo, são indispensáveis ao coletivo. Para melhor clareza do trabalho, segue uma definição dos termos:

A inteligência emocional e a inteligência social são definidas como capacidades de reconhecer, entender e usar a informação emocional em si próprio (no primeiro caso) e sobre os outros (no segundo caso), preservando o bem-estar pessoal e a harmonia nas relações interpessoais. [...] as competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais. Em resumo, a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais integram um conjunto mais amplo denominado de competências socioemocionais (GONDIN, 2014, p. 399-400).

A importância da escola para o desenvolvimento humano vai muito além dos conhecimentos cognitivos; é lugar de muitas oportunidades e experiências interpessoais. Diante disso, há concordância com Gondin (2014) quando, ao se referir às possibilidades de contribuição dos educadores, coloca a importância de o formador aproveitar a experiência pessoal do aluno, assim como seus sentimentos e emoções, oportunizar espaço para autorreflexão e incentivar experiências e o pensar sobre elas, oferecendo suporte tanto nas vivências sentidas como fracasso ou sucesso.

A influência do sistema capitalista na escola

Possivelmente, aspectos tecnicistas, quase fabris, estejam levando a escola ao desenvolvimento das competências socioemocionais em seus alunos, futuros trabalhadores. Se assim for, a identidade da escola, especialmente a pública, está sendo transgredida, já que não há um produto que a escola deva

entregar; a escola não é um instrumento ou meio de produção. Ela deve ser lugar da diferença, das multiplicidades, e

[...] qualquer tentativa de transformar a educação em uma técnica, qualquer tentativa de concebê-la em termos de instrumentalidade, representa uma ameaça à própria possibilidade de tornar-se alguém por meio da educação... transformar a educação numa técnica requer a eliminação da pluralidade, diversidade e diferença. Requer uma eliminação, em outras palavras, do que torna a educação difícil (BIESTA, 2013, p. 127).

O mundo contemporâneo e as interferências privadas do mercado podem estar ameaçando as reais buscas da escola. Hoje,

“[...] os esforços educacionais se concentram em equiparar os indivíduos com o conjunto de conhecimento, habilidades e das disposições democráticas, sem formular perguntas sobre as relações com os outros e sobre o contexto social e produtivo em que aprendem e agem” (BIESTA, 2013, p. 158).

Com a preocupação de que o trabalho da escola siga preparando a pessoa para enfrentar os desafios do séc. XXI, da sociedade atual e do mercado, cada vez mais exigente, surge a necessidade de que, além do domínio de competências cognitivas, dos conhecimentos matemáticos, científicos e linguísticos, tenhamos um ser humano que saiba se comportar de maneira a evitar conflitos, ou que saiba resolvê-los, pessoas flexíveis, que saibam se comunicar bem, apresentem persistência e resiliência em situações que se modificam constantemente e que manifestem suas emoções equilibradamente, de forma ponderada; assim, surge a demanda do desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto escolar.

Parece clara a finalidade honrosa da escola de organizar seus currículos para o trabalho de competências pessoais e sociais, afinal a melhora da qualidade da educação escolar, a maximização da aprendizagem das competências cognitivas e seres humanos com maior preparo para o mundo do trabalho, apresentando equilíbrio emocional, é o que todos, educadores, alunos e familiares, desejam. Entretanto, termos que parecem se aproximar tanto da economia e da administração provocam questionamentos. Seria este movimento algo que, de alguma maneira, induziria à competição, incitaria à rivalidade e a uma sociedade de mais desigualdades e consumo? Ou ainda, à formação de pessoas não resistentes e dóceis? Que implicações educacionais decorrerão das ações da escola?

Magalhaes Neto (2019, p. 2) evidencia que o termo ‘competência’ advém de competir, disputar, concorrer, de luta, conflito, discussão, ou, ao contrário, em outras referências, o termo apresenta sentido de uma atividade conjunta, parceria.

A Unesco (2015, p. 19) propõe competitividade e solidariedade sendo desenvolvidas juntas, como elementos cruciais da cidadania global, “uma visão nova da competição, que promove a construção da capacidade do aluno para sobreviver, prosperar e melhorar o mundo em que vivemos”; competição associada ao estímulo, a fim de potencializar a empregabilidade e, ao mesmo tempo, buscar na educação a ênfase no desenvolvimento da empatia, tolerância, respeito e solidariedade.

Silva (2018) escreve sobre a busca pelo desenvolvimento integral do ser humano como uma mera aparência; trata-se de um discurso que parece avançar no sentido da humanização, mas que desumaniza; refere-se à coisificação e à frieza.

Os processos formativos, com destaque para a educação escolar, tornam-se processos cujo objetivo é propiciar a expressão das diferenças individuais não para valorizá-las, como se apregoa nos discursos de respeito e valorização da diversidade, mas para submetê-las à ordem, adaptá-las, para que elas não se instituem como forças contrárias à manutenção e à reprodução do sistema capitalista (SILVA, 2018, p. 129).

O caminho de desenvolvimento das competências não cognitivas, como vem sendo apresentado, parece ainda responsabilizar os alunos por buscar meios para desenvolvê-las, culpabilizando os que não alcançam resultados satisfatórios ou não se esforçam para aproveitar as oportunidades oferecidas.

A escola se submeterá a exercer um papel de um ambiente que treina seus alunos na busca por apresentar excelentes desempenhos nas competências socioemocionais em suas avaliações, mais uma situação cercada por instrumentos e estratégias pedagógicas que resultarão em mais rótulos, escalas e comparações nas quais ficam mais evidentes as desigualdades.

Na medida em que explicam todos os problemas sociais pela falta de competências socioemocionais nos indivíduos, essas propostas reduzem a educação a um processo meramente adaptativo, às atividades de treino, conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho (SILVA, 2018, p. 137).

A mobilização, no contexto escolar, para o desenvolvimento das competências socioemocionais, apresenta metas e datas para esse processo, e pode ser apresentado como desumano porque beneficia uma parcela dominante da sociedade, e não o indivíduo, tampouco aspectos políticos, mas, sim, aqueles que fazem as elites mundiais e que desejam a produção capitalista. Todo este processo

parece “[i]ncutir no aluno a ideia de que ele é responsável pelo seu projeto de vida, por seus sucessos e fracassos, por sua classe social, mascarando o fato de que existem aspectos históricos, sociais e econômicos que condicionam sua existência” (CIERVO, 2019, p. 111). A autora dá ênfase aos reflexos do capitalismo, do utilitarismo, situações em que o conhecimento só tem valor se for útil, caminhos a serviço de problemas de ordem econômica, buscando alta performance, que oferece soluções rápidas aos problemas. Diante disso, volta o questionamento: Será a escola a instituição responsável por todo esse processo, por essa (de)formação?

As competências socioemocionais ocupam centralidade das ações propostas nos currículos escolares visando o movimento lucrativo do mercado capitalista, buscando formar bons funcionários; não mais cidadãos que participam de suas comunidades de forma crítica e, por vezes, incômoda, resistindo ou apoiando causas pelo uso de sua liberdade e pensamento reflexivo, de maneira a colaborar com o mundo justo socialmente e que caminhe rumo às igualdades, sujeitos autônomos, não alienados. Não que a escola seja isenta de influências, ao contrário, ela influencia e é influenciada pelo meio social em que está inserida, mas é essencial que, no contexto escolar, haja ciência sobre os caminhos que se apresentam, que exista luta por igualdades, pela participação e presença de todos. É importante que fique claro e que seja constante: a educação acontece ao longo da vida, a formação é processo contínuo de vida toda e cabe à escola oferecer oportunidades de espaços.

[...] ambiente escolar é o espaço no qual devem ocorrer olhares e ações ao que é próprio do humano a fim de auxiliar na formação virtuosa, para que características éticas e cognitivas se desenvolvam num processo de constante amadurecimento, é necessária uma tarefa contínua em vários momentos e circunstâncias, envolvendo pessoas com interesse específico nessa ampliação da formação do indivíduo (MARTINS, 2018, p. 68).

Reflexões sobre pensamentos decoloniais e a escola

Carvalho (2020) apresenta contribuições de Rodolfo Kuch que podem ajudar nas reflexões propostas, destacando a hipervalorização da razão e da técnica, inclusive na educação, que pouco ou nada tem considerado dimensões humanas, tais como a passional, por exemplo. A educação e a sociedade vivem hoje movimentos, reflexões de pensamentos, influenciados pela positividade ocidental

que considera a busca pelo controle e previsibilidade, cujo objetivo é produzir, não importa a que custos, um sistema em que o ‘ser alguém’ é o que importa, sem considerar a pessoa, suas experiências, seu meio ou sua história; é a busca por metas, números, objetivos. Assim, a escola deixa de ser autêntica formadora e assume uma prática “fundada em um pensamento totalizador e colonizador e em uma superestrutura idêntica para todos os sujeitos, suprimindo as diferenças” (CARVALHO, A. B; BROCANELLI, C. R; SANTOS, G. S., 2020, p. 64).

A exigências e o controle de práticas pedagógicas de desenvolvimento das competências socioemocionais, podem, como dito, não ter a intenção autêntica de formação humana, mas, trata-se de mais um dispositivo, um instrumento, para “produzir” subjetividades adequadas com o objetivo de alimentar, ou seja, manter vivo e muito ativo, o mercado capitalista.

Toda nossa educação, nossa escola, valoriza o setor público culto, aquilo que já foi legitimizado pelo poder dominador e que deve ser transmitido, ensinado, decorado e assimilado por todos [...] É comumente valorizada a técnica acadêmica a fim de que não haja inesperado; tudo pode ser definido, determinado e programado, desprezando a surpresa, que poderia ser a contribuição do outro, do ser daqui e daquilo que é ou seria a cultura inicial (CARVALHO, A. B; BROCANELLI, C. R; SANTOS, G. S. [, 2020, p. 99).

Sugere-se, com as contribuições de pensamentos decoloniais, zelo e reflexão sobre as propostas de desenvolvimento das competências socioemocionais, que visa aumentar, intensificar, experiências de segregação, angústia e violência, a desvalorização de personalidades, sujeitos colocados em condição de passividade, sem liberdades.

Atribuir método, técnica, procedimentos, desconsiderando fatores ambientais, pessoais, a possibilidade do inesperado, da surpresa, tão naturais nas emoções é procurar tirar a humanidade; já não se trata mais do exercício pelo equilíbrio, mas da busca pela previsibilidade, por padrões de comportamento socioemocionais a serem, inclusive, medidos, avaliados. Uma busca que

[...] se vale da técnica para não encontrar-se como inesperado, pois isso implica em sentir medo. Por outro lado, com a técnica, com a certeza, não se experimenta o medo, a surpresa. Uma prática de vida que vive somente a certeza, promove a esterilidade filosófica (CARVALHO, A. B; BROCANELLI, C. R; SANTOS, G. S., 2020, p. 102).

Todo processo de domínio colonizador, a lógica colonizadora que trabalha para o mercado do lucro e a produção podem estar formando subjetividades em que o medo está presente; medo de não ‘ser alguém na vida’, de não ser valorizado, útil, mas identificado com resultados inferiores; e a ênfase nas competências

socioemocionais pode estar contribuindo para isso, distanciando as pessoas de si, de sua liberdade e do outro.

A escola deve compreender o processo, por vezes difícil, que leva ao equilíbrio das emoções, ao ponto de, com satisfação, conseguir estabelecer as relações sociais. Este avanço, esta composição de alguém que possui competências socioemocionais provavelmente só se dará com as experiências, com as vivências autênticas que acontecem tanto na escola quanto em outros muitos lugares.

[...] ao longo de nossas vidas somos atravessados e experimentamos modos de existir que não se reduzem ou não podem ser compreendidos em uma única configuração, pois somos seres em constante configuração e movimento. A condição humana, isto é, as características que nos distinguem dos outros seres vivos podem ser vistas como marcadas por atividades, ideias, anseios e gestos que se modificam, se contradizem, se unificam e são ultrapassados, o que sugere nosso caráter finito, incompleto e sempre aberto (CARVALHO, 2016, p. 209).

É importante uma escola preparada, que conta com uma equipe de educadores que busca o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, apta às mediações e orientações, cujo trabalho vai além dos conhecimentos curriculares tradicionais, que oportuniza falas e a expressão das emoções; uma escola com espaço e tempo para diálogos que contribuam para o desenvolvimento das competências socioemocionais; todavia, intriga o caráter instrumentalizado, intencional, metodológico que a escola tem traçado.

Com estas provocações, foram possíveis reflexões sobre a educação escolar, as orientações atribuídas às suas práticas por meio de seus documentos norteadores e a influência de um sistema neoliberal, positivista, de herança colonial.

Considerações finais

Para compor as reflexões finais, parece relevante o pensamento sobre a possibilidade que um discurso influenciado por um sistema de mercado capitalista estar atuando, de maneira eficaz, nas escolhas sobre práticas pedagógicas escolares. A escola deve ser lugar de olhares que sejam capazes de compreender, com críticas, a implementação de políticas ou orientações que venham a influenciar ou conduzir as atividades escolares.

Este contínuo cuidado é importante pois, se de fato a escola estiver vivendo ditames de um movimento neoliberal, passa a formar sujeitos para o mercado, para produzir e consumir, servindo de instrumento para que o mercado lucrativo continue a circular. Ao invés da formação de cidadão resistentes, passará

a trabalhar por mentes passivas, por subjetividades que não se apresentam indignadas, mas que continuam produzindo - mesmo se vivenciarem a frustração, o sofrimento, o cansaço extremo, as precárias condições, o luto, entre outras adversidades - e não apenas produzindo, mas comportando-se adequadamente, seguindo um crivo mercadológico/empresarial; sujeitos que se apresentem competentes socioemocionalmente, motivados, organizados, gentis.

Profissionais da educação que seguem atentos às suas ações e às normatizações que recebem, contribuem para uma escola que forme sem ferir a humanidade, respeitando o sujeito, sua origem e o espaço que vive, seu mundo.

A busca incessante, sob qualquer custo, pelo domínio e controle como se fossem possíveis, trata-se de um delírio, mas pode levar a escola a contribuir com o adoecimento de tudo e todos. A procura pela previsibilidade, racionalidade, negação do que se classificam como fragilidades, pela recusa dos limites, das deficiências, do envelhecimento, das fases, dos tempos, aponta para uma escola que segue refém e sem crítica; ao invés de ativa e empoderada, cede ao governo de mecanismos ditadores que a fazem querer empreender, vender-se bem no mercado. Se assim for, a escola precisa de novas formas de pensar a educação, a fim de que viva a importância do mundo e sua relação com o mundo, que atente ao ambiente e considere a subjetividade de seus alunos, de modo que forme, a partir de dentro, e não do externo, do que há fora, da figura do colonizador que exclui, anula, invisibiliza, o que é próprio do sujeito, a sua identidade.

Referências

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 12 set. 2020.

CARVALHO, A. B. **A relação professor e aluno**: paixão, ética e amizade na sala de aula. Curitiba: Appris, 2016.

CARVALHO, A. B.; BROCANELLI, C. R.; SANTOS, G. S. (org.) **Pensamento latino-americano e educação: por uma ética situada**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2020.

CIERVO, T. J. R. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019.

GONDIN, S. A. competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 14(4), pp. 394-406, out-dez, 2014. Disponível em: <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>. Acesso em: 23 abr. 2021.

IAS - Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais: material de discussão**, 2013. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

MAGALHÃES NETO, A. C. **Crítica da educação centrada nas competências Socioemocionais**. 2019. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, 2019.

MARTINS, G. A. R. F. **A formação virtuosa na escola**. 2018. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília – SP. 2018.

SANTOS, G. M. **Competências socioemocionais na escola: tão imprescindíveis quanto os conteúdos, e as práticas educativas, um requisito para a formação integral do estudante**.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 169f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara-SP. 2018.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. - Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 08 set. 2020.

CARTOGRAFIA ESQUIZOANALÍTICA, DECOLONIZAÇÃO E O PROBLEMA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

*Paulo Henrique Costa Nascimento*¹

1. INTRODUÇÃO

¹ Pedagogo e Mestre em Educação na área de Política e gestão educacional pela Unesp/Marília. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP no campus de Marília/SP na linha de Política e Gestão educacional orientado pela Profª Drª Graziela Zambão Abdian com apoio financeiro da CAPES/PROEX.

A área de Política e Gestão educacional no Brasil tem apresentado há algum tempo uma estagnação do conhecimento. Isso significa que ela não avançou quando analisamos ou observamos seus referenciais teórico-metodológicos e suas temáticas, inclusive, os problemas debatidos em suas discussões.

Os mais evidentes são os problemas em torno da implementação da gestão democrática e da qualidade da educação e um trabalho de campo que não acolhe os saberes e práticas do cotidiano da escola. Podemos dizer que existe, deste modo, uma maneira hegemônica de se fazer pesquisa na área que fomenta a colonialidade do saber científico sobre outras formas de se pensar a política e a gestão da escola, bem como, os saberes e práticas cotidianas. Isso ocorre, segundo Quijano (2005) e Ballerstrin (2013), porque o modo moderno de se fazer ciência tem propagado em nossa contemporaneidade a colonialidade nos mais diversos âmbitos dominando as esferas do poder, do saber e do ser: onde a o cotidiano acadêmico das pesquisas é mais uma delas. Afinal de contas, como pensar outros modos de se fazer em pesquisa em que seja possível barrar a propagação dos processos colonizadores do saber e proporcionar uma desconstrução decolonizadora dessa maneira de fazer pesquisa propagando uma emergência dos saberes circurcritos sobre essa colonialidade.

Partindo destes pressupostos este trabalho tem objetivo de analisar de que maneira a cartografia esquizoanalítica pode ser uma ferramenta de análise decolonizadora do saber capaz de fomentar a busca por novos caminhos de pesquisa e uma autocrítica no modo de construção do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil.

2. Atuais desafios da Política e gestão educacional no Brasil

Nossa primeira tarefa será apontar na trajetória do conhecimento em Política e Gestão educacional as características e configuração deste modo colonizador de conhecimento e os atuais desafios para as pesquisas em Política e Gestão educacional no Brasil, ou seja, sua maneira específica de colonizar as pesquisas e a formação do pesquisador na área. Pois bem, esta trajetória inicia-se ao final da década de 1930 por meio da adaptação dos princípios teóricos da

Teoria Geral da Administração (TGA) – assumida como científica e utilizada na gestão de fábricas e empresas – para a área educacional: encontrada, principalmente, nos escritos de Querino Ribeiro (1938), e Myrtes Alonso (1976). Esta adaptação foi possível porque os autores assumem que gerenciar uma escola e uma fábrica é atividade praticamente idêntica e serve para qualquer instituição desde que tenha como base os princípios gerais da Teoria Geral da Administração.

Neste momento o conhecimento na área é entendido como universal, pois é válido para as instituições de modo geral e, também, neutro na medida em que não realiza desvios nos vários tipos de instituições em que é utilizado. Esse primeiro movimento na trajetória do conhecimento em Gestão educacional no Brasil constitui-se como perspectiva empresarial de gestão educacional e se centra no papel funcional do diretor escolar para condução das atividades situadas devidamente dentro da escola em busca de eficiência e qualidade pedagógica.

Ao final da década de 1970 e ao longo da década de 1980 iniciam-se trabalhos na área baseados na ideia de que gerenciar uma fábrica é atividade completamente diferente de gerenciar uma escola, pois seus processos e seu produto final são de naturezas essencialmente distintas. Com base no referencial teórico marxista, Felix (1984) e, Paro (1986) iniciam um movimento crítico à perspectiva empresarial de gestão educacional demonstrando sua conivência com o modo de produção capitalista e destacando a especificidade do trabalho escolar em relação ao trabalho fabril.

O conhecimento a partir de então é entendido como específico, ao invés de universal, e não é devidamente situado na escola porque é relacionado com o contexto social, portanto, ele também não é neutro, pois influencia e é influenciado por esse contexto social. Deste modo, a gestão da escola não é mais centralizada no diretor e prevê a participação de todo conjunto escolar e a comunidade na gestão da escola. Conhecida como perspectiva crítica ou democrática de gestão educacional, ela pressupõe que esta escola socialmente situada pode, fundamentalmente, contribuir para transformação social por meio da gestão democrática da escola: por meio da participação popular.

O que podemos observar é que o conhecimento, até então, é constituído, ou classificado em duas perspectivas notadamente antagônicas, é uma dualidade do conhecimento em Gestão educacional: uma empresarial e outra democrática. A

implicação é que esse antagonismo ou dualidade se torna fundamento do conhecimento em Gestão educacional com o passar dos anos. Isso significa que atualmente para construirmos conhecimento em Gestão educacional precisamos trabalhar com essa dualidade – ela se constitui como uma regra de formação do conhecimento na área – colocando os problemas educacionais ou de gestão sob a perspectiva oposta daquela ao qual aderimos para realizarmos análises, construir políticas públicas, enfrentar problemas, debater temas e etc. Ou seja, o foco no momento de construção do conhecimento – ou de pensar políticas públicas ou situações de gestão – fica restrito ao aprimoramento ou a reprodução dessas duas perspectivas.

Podemos destacar algumas consequências institucionais e acadêmicas em que este primeiro movimento do conhecimento teve influência importante. Em 1961 os professores universitários que buscavam fomentar esse conhecimento fundaram a Associação Nacional dos Professores de Administração Escolar (ANPAE), criaram seu próprio periódico e eventos acadêmicos com a intenção de se reunir para divulgar os escritos e as discussões sobre as diversas temáticas e problemáticas contidas na área.

Destaca-se, também, que os princípios da perspectiva democrática tomaram força desde então e influenciaram parte do conteúdo da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, por consequência, prevê a gestão democrática da escola na forma da lei – que posteriormente é concretizada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Por fim, ao final da década de 1980, segundo Souza (2006), o aumento das pesquisas acadêmicas na área educacional, especialmente pesquisas de campo, influenciaram a área da gestão educacional e, ao fundamentar-se na perspectiva democrática, realizou trabalhos de campo na intenção de investigar as possibilidades de aplicação dos princípios da gestão democrática na realidade escolar: foi um momento de “[...] apresentação de novos temas ao universo da gestão escolar e com a procura crescente por pesquisas que visam observar o funcionamento das escolas e dos seus processos de organização e gestão.” (SOUZA, 2006, p. 98).

Assim, podemos ver – principalmente nos trabalhos de Mello (1997), Alonso (1995), Oliveira (2000), Lück (2006) – nas décadas de 1990 e na primeira

década dos anos 2000 a insistência e o aprimoramento da dualidade. Agora ambas sustentam, cada uma a sua maneira, que a participação na gestão da escola é caminho para qualidade educacional. Temos também neste período uma pluralidade de temáticas na pesquisa acadêmica da área e um aumento significativo nas pesquisas de campo. Porém,

[...] esses temas todos foram discutidos de forma mais próxima às realidades escolares, tanto quanto é possível ser verificado. Isso, contudo, não significou modificações sentidas nos rumos do pensamento sobre a gestão escolar nesse período, pois parecem ainda forte as marcas deixadas pelo período anterior. (SOUZA, 2006, p. 124).

Segundo Souza (2006) estes trabalhos acadêmicos, por um lado, constituíram-se como prescritivos na medida em que indicam o que a escola deveria fazer para ter gestão democrática e de qualidade e, por outro lado, os trabalhos acadêmicos ficaram restritos aos relatos e denúncias de problemas e experiências de gestão. Ou seja, relatam experiências problemas ou criam uma lista de boas práticas que a escola deveria seguir para realizar a gestão democrática.

Desta situação destacam-se duas implicações. A primeira é a implicação do *por-vir*. A perspectiva democrática é entendida como paradigma e unidade de análise única para os problemas e temas da gestão educacional, ademais, é constituída como modelo de gestão para as escolas públicas tanto no âmbito da formação de professores quanto para a aplicação de políticas públicas. Há toda uma implicação teórico-prática de esperar a gestão democrática acontecer e, ainda, que ela irá solucionar os problemas educacionais e trará qualidade pedagógica.

Decorrente disto destaca-se a segunda implicação: a prescrição. Por um lado, a espera deste *por-vir* no âmbito acadêmico-teórico causa uma estagnação do conhecimento que reproduz a dualidade, ou reproduz uma regra de formação, e permanece esperando novas teorias e caminhos teóricos, sem se modificar, ou melhor, sem modificar seu modo de construção do conhecimento. E por outro lado, no âmbito da prática ou vivência escolar a gestão democrática não se realiza e espera o momento oportuno para aplicar de maneira eficaz o receituário ou se contenta em acertar os problemas que a teoria tem mostrado por meio dos relatos das experiências democráticas.

Eis o problema: será que a teoria está captando os reais problemas de gestão contidos nas práticas escolares? Por que a culpa desse suposto fracasso fica localizada naqueles que deveriam implantar e realizar as práticas democráticas?

Será que ao prescrever um receituário de boas práticas de gestão para o cotidiano da escola o conhecimento não acaba por indicar para si mesmo uma receita, uma regra de formação, que o impede de olhar novos rumos teóricos e problemas teóricos e práticos?

O fato é que analisar e construir conhecimento na escola significa um passo importante para as pesquisas educacionais e de modo geral cria espaços de experimentação dos propósitos teóricos e das políticas públicas enviesadas por eles multiplicando as temáticas. Mas é fato também que na área da gestão educacional construir conhecimento a partir da escola não significa construir conhecimento com a escola e para ela – como vimos com o problema da prescrição – ou seja, não há

[...] garantia alguma de que não sejam estudos prescritivos e que, ao irem até a escola para analisar sua gestão, acabem por vezes mais preocupados em ou relatar experiências (bem) sucedidas de gestão (o que em si não é um problema) ou, de outro lado, terminem por apresentar um receituário de como as coisas deveriam ocorrer para o bom funcionamento (leia-se democrático) da instituição escolar. (SOUZA, 2006, p. 122).

É a partir de todo este contexto do conhecimento em Gestão educacional no Brasil que pesquisas recentes têm trabalhado estes problemas – dualidade, *por-vir* e prescrição – explorando-os como novos desafios que tornam possível o avanço do conhecimento (ABDIAN, NASCIMENTO e SILVA, 2016).

O que se pode destacar é que no âmbito destes problemas não adianta termos uma virada teórica que descobre a especificidade da escola ou que realiza pesquisas empíricas com o cotidiano “[...] se não nos voltarmos para nosso modo de construir o conhecimento e de interagir com o cotidiano escolar” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 472). Para os autores o conhecimento não vem pronto, nos esperando para ser descoberto e vivenciado em um *por-vir*, no futuro, mas precisa ser criado neste momento presente com a crítica ao conhecimento produzido na área, ou seja, seus avanços “[...] não estão prontos e homogêneos para serem descobertos delineando seu progresso, mas fragmentados e heterogêneos para serem construídos delineando sua dispersão” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 473), seus efeitos de variação.

Podemos demarcar, assim, a “[...] possibilidade de repensarmos a própria função da teoria e, conseqüentemente, a forma como ela é construída”, ou seja, se a teoria da política e gestão educacional “[...] não tiver o teor prescritivo, de dizer à

escola o que ela deve fazer, teremos que buscar nova relação teoria e prática, que exigirá a busca de novos horizontes teórico-metodológicos” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 475). Este seria seu primeiro desafio.

Outro desafio é justamente realizar uma crítica radical a todo este conhecimento prescritivo entendendo que ele é limitado e impõe uma regra de formação colonizadora do saber que o impede de avançar. Assim, poderíamos, com o cotidiano,

[...] utilizar ferramentas conceituais que nos destaquem das teorias tradicionais (no caso da gestão, da teoria geral da administração) e das teorias críticas (no caso da gestão, da teoria prescritiva da gestão democrática) na medida em que nos afastemos ‘de explicações universais’ e busquemos ‘explicações e narrativas parciais’, situadas no local e no particular. (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 477).

Afinal de contas quando se vai a campo com o referencial teórico das pesquisas da área de gestão o que se olha? O que se busca? Quais ferramentas analíticas são utilizadas? Como o autor descreve as práticas que acontecem no cotidiano? Como ele realiza um processo de tradução deste cotidiano? Em que medida ele ignora ou mantém atenção das práticas cotidianas? Como ele constrói seu objeto? Seja como for essa maneira hegemônica de ser fazer pesquisa tem, por um lado, colonizado os próprios modos de se construir conhecimento na medida em que não faz pulular novas temáticas, referenciais teóricos e problemas de pesquisa para área e, por outro lado, coloniza os saberes do cotidiano na medida em que não o faz participar da construção do saber e mantém uma relação prescritiva com ele. Do ponto de vista da formação e atuação do pesquisador em Política e gestão temos um marco colonial nos âmbitos da atuação social do pesquisador com seu cotidiano, no seu modo de prescrever os saberes sobre o cotidiano e no seu modo de se fazer pesquisador e educador.

3. Cartografia esquizoanalítica e decolonialidade

A primeira coisa que precisamos saber é para configurar a cartografia esquizoanalítica como ferramenta decolonizadora do saber é: em que consiste a idéia de cartografia? Cartografia no seu sentido tradicional é um tipo de saber ligado a Geografia e tem por ofício criar um mapa, uma representação territorial, a famosa “Ciência dos Mapas” – edificada sobre conhecimentos precisos fundamentados na matemática e estatística que desenha os “[...] territórios, regiões

e suas fronteiras, demarcações, sua topografia, acidentes geográficos [...], ou trata da “[...] distribuição de uma população em um espaço, mostrando suas características étnicas, sociais, econômicas, de saúde, educação, alimentação, entre outras.”, aquele mapa que abrange a “[...] representação de um território e das características de uma população é um instrumento fundamental da Geografia física e da Geografia humana, a Demografia.” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47). Veremos que a cartografia esquizoanalítica não se trata exatamente disto.

A cartografia da qual partiremos, segundo Prado Filho e Teti (2013, p. 47), está ligada às Ciências Humanas e Sociais e aborda os “[...] jogos de poder, encontros entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade” e não se liga, de modo algum, as práticas metodológicas que se situam como regras e procedimentos teóricos e fixos com ideais de aplicação em uma dada realidade; pelo contrário, trata-se de uma [...] estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência.” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Segundo Prado Filho e Teti (2013 p. 45) a idéia de cartografia vem de observações feitas sobre algumas “metáforas espaciais” existentes trabalho de Foucault em que menciona uma certa “especialidade da história” trazendo algumas noções como: “[...] posição, campo, deslocamento, território, domínio, solo, arquipélago, geopolítica, paisagem, entre outras, dando mostras de uma dimensão espaço-temporal em suas análises”.

Reprovaram-me muito por essas obsessões espaciais, e elas de fato me obcecaram. Mas, através delas, creio ter descoberto o que no fundo procurava: as relações que podem existir entre poder e saber. Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos. (FOUCAULT, 2009, p. 158).

Portanto, a cartografia esquizoanalítica considera em primeiro lugar as três frentes de trabalho deixadas por Foucault: “O esboço de um método cartográfico deve ser feito levando em conta as já conhecidas perspectivas metodológicas de Foucault – arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia da ética”, pois ela é “[...] ao mesmo tempo uma derivação e uma incorporação dessas perspectivas” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 45-46). Ou seja,

ela incorpora o “[...] eixo metodológico saber-poder-subjetividade – à medida que se apresenta como método de análise de dispositivos” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 48). Interessante deste primeiro movimento é que ele abrange os âmbitos dominados aos quais Quijano (2005) Ballestrin (2013) nos alerta em seu trabalho: poder, saber e ser.

Deste modo, se colocamos este olhar sobre a Política e Gestão educacional o que interessará na análise é a maneira pela qual este saber mantém relações poder com seus objetos e situações cotidianas, ou seja, a maneira como aquele saber se relaciona com seus objetos de análise de modo que se explicita a relação das regras que o compõe ao invés de analisar a relação com os objetos a partir desse saber, ao invés de analisar o movimento destes objetos sem levar em consideração o modo de construção do saber que os movimenta. Neste caso “É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. (FOUCAULT, 1984, p. 246).

Ao invés de criar um receituário com as melhores práticas de gestão ou apontar somente o que o cotidiano faz de errado na busca pela implementação da gestão democrática, nos interessará relacionar uma rede de conjuntos díspares e heterogêneos: “[...] tais como: discursos, instituições e aparelhos diversos, organizações arquitetônicas [...]” e também “[...] leis, regulamentos, decisões, medidas administrativas, conceitos científicos, enunciados, proposições filosóficas e morais, acrescentando que o dito e o não dito são componentes do dispositivo.” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 49).

Este dispositivo é um “[...] artefato histórico que se forma em torno de problemas agudos e estratégicos para uma sociedade, tais como: loucura, criminalidade, sexualidade, saúde e educação, entre outros” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 49). Dentro dos dispositivos estes conjuntos díspares e heterogêneos se relacionam de modo não “[...] fixo nem estável, sendo da ordem dos jogos – das alternâncias e mudanças de posição, das modificações funcionais e reversibilidades – o que dificulta a visibilidade destas conexões e a resistência a estas práticas” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 49).

Eles são compostos por “[...] linhas de visibilidade e enunciação, envolvendo regimes de luz e de produção de verdades, além de jogos entre visível x invisível, visível x dizível, correspondendo à dimensão de saber dos dispositivos

[...] e também por linhas de “[...] objetivação e subjetivação, implicando práticas produtoras de subjetividades e sujeitos, além de apresentarem linhas de ruptura e fratura que se entrecruzam em constante movimento de mutação, renovação e atualização. ” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50) que compõem a dimensão do poder destes dispositivos.

Por um lado, a objetivação diz respeito à abordagem das subjetividades e dos corpos enquanto “[...] objetos para o saber e o poder modernos, implicando toda uma diversidade de sujeições e controles, envolvendo a produção de corpos e de indivíduos concretos, presos a identidades visíveis. ” E por outro lado, a subjetivação implicará um “[...] movimento do sujeito em relação a si mesmo no sentido de reconhecer-se como sujeito de um enunciado, de um preceito, de uma norma, fazendo com que estes operem no seu próprio corpo [...]” que, por sua vez, “[...] envolve um conjunto de trabalhos e práticas de si visando estetizar-se e produzir-se conforme enunciado pelo preceito ou pela norma” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50). Deste modo, a “[...] produção de subjetividade talvez seja a principal “função” de um dispositivo, o objetivo central das suas ações e práticas, envolvendo jogos de objetivação e subjetivação dos sujeitos”

Considerando este contexto o que faria um cartógrafo? Ele se

[...] apropria de tudo que encontra pelo caminho para realizar seu trabalho, sem preconceitos, racismos ou fascismos. Ele não deve ser confundido com uma espécie de colonizador que traz na bagagem mapas e valores preestabelecidos, mas como alguém aberto a percorrer e descrever novos trajetos e caminhos que se apresentam como possíveis, munido de um olhar de estrangeiro. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 56)

Enquanto a metodologia hegemônica da política e gestão educacional “[...] prevê um percurso que deve ser seguido de um ponto a outro, as estratégias cartográficas precisam ocupar um espaço liso marcado pela exterioridade, pela intuição e por revezamentos onde não há nem medidas nem reproduções aceitáveis” (REGIS; FONSECA, 2012, p. 282).

Pensado um dos desafios do conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil, a cartografia esquizoanalítica contribuiria num primeiro momento para a suspensão dos modos de fazer pesquisa contemporaneamente na medida em que elabora um trabalho crítico sobre o próprio conhecimento que analisa os objetos da educação considerando a maneira pela qual dívida das intenções e mostra o limite e os temas e problemas que ele afasta das análises com seu referencial teórico-metodológico.

E de saída acaba enfrentando seu outro desafio na medida em que, colocado o conhecimento e a maneira atual de sua produção, precisa buscar novos caminhos e aleijando possibilidades de inclusão na discussão temas e saberes que não eram incluídos antes na análise. Considerados inferiores ou simplesmente deixados de lado ou periferizados pelos domínios colonizadores de poder que o afastam da construção do conhecimento. Deste modo “Arriscamos pontuar que tanto os modos de investigar (esfera metodológica) como de pensar a investigação (esfera epistemológica) sulcam caminhos nunca antes vistos e reconfiguram novas paisagens *pensamentais*.” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 190).

Dando mobilidade às práticas de construção do conhecimento os pesquisadores não poderão ficar parados com o mesmo referencial observando as mesmas coisas das quais estão acostumados, mas terão que inventar suas próprias ferramentas de pesquisa.

Desse modo, conhecer algo não se limita somente a reconhecer, ou re(a)presentar algo, mas significa também criar/inventar aquilo que se conhece, assim como produzir a si próprio nesse processo. A Cartografia passa a ser não só uma estratégia metodológica, mas também uma postura do pesquisador diante de sua própria vida. (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193).

Pensado a cartografia esquizoanalítica enquanto ferramenta decolonizadora basta entendermos que o conhecimento colonizador busca exercer uma colonialidade do saber e uma colonialidade do ser (LUGONES, 2014), ou seja, para nosso objeto de pesquisa estas relações abrangem a formação do pesquisador e as próprias relações de pesquisa em que estão submetidos inviabilizando e tornando invisível outras questões de pesquisa e outros caminhos de pesquisa; e, principalmente, subjugando os saberes e práticas do cotidiano que poderiam ajudar na construção do conhecimento em Política e gestão educacional no Brasil ao mesmo tempo em que naturalizam todas elas (LANDER, 2005).

Considerações finais

No decorrer deste trabalho podemos ver de que maneira o conhecimento em Política e Gestão educacional no Brasil opera por uma lógica de construção do conhecimento que prioriza a sua própria reprodução em detrimento de outros modos de se fazer pesquisa. E, indo além, exclui de sua construção os saberes e práticas cotidianos por meio da dualidade, prescrição e espera do porvir que não se realiza, mas se configura como promessa de concretização futura. Entende-se a partir de então este

movimento como um processo colonizador do saber e do ser por estagnar o conhecimento na medida em que não permite os novos pesquisadores de criar outras formas de construir o conhecimento de maneira que os saberes e práticas cotidianas deixam de fazer parte da construção deste conhecimento.

A partir disto, observamos como a cartografia esquizoanalítica ao se compor como uma proposta que proporciona uma autocrítica do conhecimento que funciona através da colonização do modo de se fazer pesquisa na área fomentando, além da autocrítica, uma proposta que valoriza os saberes práticas cotidianos na construção do conhecimento fomentando a construção de novos caminhos de pesquisa. No âmbito desta autocrítica é possível observar, também, um movimento decolonizador na medida em que desnaturaliza o modo estagnador do conhecimento e abre espaço para outros temas e discussões quase não abordados pela área de Política e gestão educacional no Brasil. Como questões de construção do conhecimento, gênero, racismo, minorias e etc. com potencial criador de novos caminhos de pesquisa e inclusão de saberes e práticas cotidianas na análise.

Referências

- ABDIAN, Graziela Z.; NASCIMENTO, Paulo H. C.; SILVA, Nathália D. B da. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, abr./jun. 2016.
- ALONSO, Myrtes. Administração educacional e os desafios da modernidade. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, p. 09-23, 1995.
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Diffel/Educ, 1976.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº11. p. 89-117, mai./ago. 2013.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- FELIX, Maria de F. C. **Administração escolar: problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1984.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a geografia. In: MACHADO, Roberto. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p.153-165.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: 2005.
- LÜCK, Heloísa. **Conceitos e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

- LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, nº 3, p. 935-952, set./dez. 2014.
- MAIA, Graziela Z. A. As publicações da Anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**. v. 24, n. 1, jan./abr. 2008.
- MARTINS, Angela M. (Org.). **Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008)**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- MELLO, Guiomar N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- OLIVEIRA, Dalila. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Marilda; MOSSI, Cristian. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.
- PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, v. 1, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: 2005.
- REGIS, Vitor Martins; FONSECA, Tânia Mara G. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n.2, p. 271-286, mai./ago. 2012.
- RIBEIRO, José Q. **Fayolismo na Administração de Escolas Públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.
- SOUZA, Ângelo R de. **O perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006a.
- WITTMANN, Lauro C.; GRACINDO, Regina V. (Orgs.) **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Autores Associados: Campinas, 2001.

COMBATENDO O PRECONCEITO CONTRA A CULTURA AFROBRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORANGA-CE.

*Fernando Rodrigues Lima*¹

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo está relacionada à reflexão sobre a relevância da cultura negra no Brasil e demais etnias, bem como, combater o preconceito racial no âmbito escolar, são alguns dos motivos que levaram a busca por um novo olhar sobre o mundo africano e indígena, sua cultura, seus reflexos sobre a vida dos afro-brasileiros em geral, numa busca por romper com o modelo que vigora na sociedade brasileira, garantindo a cidadania e a igualdade racial objetivadas pelo projeto educativo “No Batuque das Raças: Conhecendo e Vivenciando a Arte e Cultura Afrobrasileira”.

Esse trabalho tem seu início com a adesão do município de Poranga ao Selo UNICEF Município Aprovado Edição 2013-2016 para o Semiárido (4ª edição), com o intuito de contribuir para o fortalecimento da gestão municipal no cumprimento de seu papel constitucional. Dessa forma, será dada continuidade à parceria bem-sucedida com os municípios para garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes, especialmente as meninas e meninos mais vulneráveis, que vivem em comunidades rurais, quilombolas e indígenas, que possuem algum tipo de deficiência ou são mais afetados por emergências e desastres. O Selo tem como finalidade posicionar o tema da proteção integral – um dos pilares do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990) – no centro da agenda pública dos municípios.

Por ser um trabalho de caráter intersetorial, a Secretaria da Educação do Município tinha entre as ações o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 como tema transversal em todas as modalidades de ensino, partindo do direito a Aprender formulou-se o seguinte propósito: Todas as crianças e adolescentes acessando, permanecendo e concluindo a Educação básica de qualidade na idade certa, com sucesso na aprendizagem.

¹ Bacharel em Serviço Social pela Universidade Luterana do Brasil – Ulbra e Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – Falc. Coordenador da Área de Cultura e Sociedade na Secretaria Municipal de Educação de Poranga (2015 – 2016). Articulador Municipal do Selo Unicef, Edição. 2017 – 2020) Gerente Municipal de Educação de Poranga (2020). Secretário Adjunto de Educação de Poranga (2021). Orientadora: Professora Maria Eliene Marques de Souza.

A principal motivação consistia em elaborar, desenvolver e acompanhar um projeto específico para as Leis 10.639 e 11.645, visto que tais leis apesar de não serem tão recentes, pouco eram do conhecimento da comunidade escolar, sendo desenvolvido em todas as modalidades da rede municipal de ensino, na busca pela promoção do UNICEF por uma Infância sem Racismo nas escolas da rede municipal.

Nos dois primeiros parágrafos do Art. 26-A da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 é tratado da inclusão do conteúdo programático a ser ofertado nas escolas, 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 sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil. A Lei complementar ainda, institui em seu Art. 79-B o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Já no parágrafo 1º do Art. 26 da Lei nº 11.645 de 08 de março de 2008 encontra-se a seguinte produção escrita:

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.

O artigo em destaque expande a inclusão do ensino aos povos indígenas, amplifica a participação do negro e do índio retificando a redação anterior do mesmo artigo. A cultura dos dois grupos étnicos além de fazer o resgate do apoio na formação da sociedade brasileira, caracteriza a formação populacional dando um novo matiz a identidade nacional.

Esse marco legal tornou-se, dentro da ótica do ensino inclusivo, um instrumento de enfrentamento ao preconceito racial e a influência etnocêntrica e eurocêntrica tão presente no meio social. Entretanto, a realidade vivenciada pelos profissionais da educação não colabora para o combate a esse desafio, além do mais, o ensino público tem sido negligente no que tange ao respeito à diversidade racial, ocasionado por uma má interpretação de como abordar essa temática em sala de aula, por vezes, pela ausência de conteúdo disponível nos livros, ou ainda, pela falta de interesse dos gestores escolares em propiciar atividades extraclasses.

2. A função da escola e o compromisso social do educador em relação à cultura afrobrasileira e indígena nas escolas públicas de Poranga.

O sistema da educação brasileira, por sua vez, esteve subjulgado a uma estrutura excludente e arraigada pela divisão sociocultural das populações negra e indígena, um modelo eurocêntrico que apreciava a cultura branca em detrimento das culturas afro indígena, negligenciando as contribuições desses povos, desconstruindo o respeito à formação das múltiplas identidades, com especial atenção as comunidades tradicionais.

Para os Direitos Humanos, no que se refere à inclusão do que é estabelecido no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p.33-34), quando:

9-Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia(...).

10-Apoia a implementação de experiências de interação da escola e a comunidade, que contribuam, para a formação da cidadania em perspectiva crítica dos Direitos Humanos.

15- Favorece a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos políticos-pedagógicos das escolas.

A partir dessa proposta de fortalecimento e promoção de uma educação para a diversidade étnico racial, o projeto pedagógico “No Batuque das Raças: Conhecendo e Vivenciando a Arte e Cultura Afrobrasileira”, procurou modificar o currículo escolar a partir das leis 10.639/03 e 11.645/11 em quatro perspectivas:

Sensibilizando aqueles que coabitam a comunidade educacional ao respeito e ao reconhecimento dos povos que fizeram e fazem parte da construção da sociedade brasileira, notadamente a cultura negra e indígena, historicamente marginalizadas pelas narrativas colonizadoras, na intenção de ultrapassar os velhos arquétipos que serviram como pilares que sustentam o racismo.

Promovendo o envolvimento dos professores e alunos em práticas pedagógicas que propiciassem a construção de uma aprendizagem mais sólida, levando em consideração as especificidades de cada série, aproximando os educandos aos estudos das raízes culturais, ressaltando a identidade e a autoaceitação.

Conhecendo as relações étnicas raciais por meio do trabalho interdisciplinar, visando ampliar os debates sobre a posição e a trajetória dos povos de matriz africana e indígena.

Por ultimo, aguçando o interesse pelo resgate dos costumes, apontando a relevância que os negros e indígenas tiveram ao longo da história na sociedade, sempre numa busca de transformação do espaço escolar em um ambiente vivo de interação e integração as suas múltiplas dimensões.

A Escola, por sua vez, possui a desafiadora tarefa de formar o aluno para prática da cidadania, para o trabalho e a prática continua de aprendizagem ao longo da vida. Assim, orienta a Lei de Diretrizes de Bases e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino no Brasil. A ampliação da cidadania é um dos principais objetivos que devem nortear o trabalho pedagógico, e por consequência, a escola tem que oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a compressão da sociedade notadamente repleta de diversidades autênticas. Contudo, essa sociedade deve ser percebida como uma obra “dinâmica” dos seres humanos, numa permanente construção e reconstrução. A compreensão deste desenvolvimento da cidadania também denota a habilidade para saber avaliar a realidade do mundo contemporâneo, os artifícios sociais e o papel de cada cidadão nesses processos.

Enfocar as contribuições dos afrodescendentes e índios para o desenvolvimento da humanidade, mediar a reeducação das relações entre as culturas e assumir compromisso entorno dos aspectos socioculturais da escola e da comunidade onde esta se encontram serão caminhos que poderão levar a valorização e respeito aos afrodescendentes e nativos dentro da escola.

3. Aspectos sociais e pedagógicos quanto à sensibilização dos alunos em relação à valorização da cultura afrobrasileira e indígena

A inquietação pelo respeito à diversidade e a valorização cultural dos povos de matriz africana e aborígenes, deve ser pautada em um olhar atento aos ensinamentos que provoque tomada de consciência que descortinam a falsa reverência para com tais povos. É indispensável que o problema não seja menosprezado com frases como: ‘somos todos iguais’, porque não somos e isso retarda a maneira como deve ser conduzida as diferenças.

Diversos meios pedagógicos fazem a teoria virar prática. Modelos criativos não faltam para dar as temáticas: arte, culinária, dança, cultura e religião propostas no projeto educativo ora em questão meios que resignificam a reflexão e a

mudança na forma de olhar e atuar dentro de uma sociedade que é fruto da miscigenação.

Para Rocha (2008, p.57),

Ao introduzir os conteúdos relativos à cultura afro brasileira e à história da África, a Lei 10.638/03 desloca a perspectiva adotada, até em tão, mas representação sobre o Brasil e sobre a sua formação, transformado em conteúdo didático. Tradicionalmente, o ensino brasileiro adota a formação brasileira como um desdobramento lógico e consequente da história europeia, ou seja, após rápida referência às sociedades antigas, como a egípcia e a mesopotâmica, os alunos eram levados a ver a sociedade ocidental, desde a conformação do mundo Greco-romano, na Europa como a matriz cultural brasileira.

Entende-se que as Leis 10639/03 e 11.645/08 determinam a obrigatoriedade do ensino sobre a história dos negros e nativos e que seja tratada numa perspectiva positiva, onde a valorização dessas tradições da mesma forma que é ensinado a cerca da contribuição dos egípcios para o desenvolvimento da humanidade. As marcas da cultura de raiz africana e íncola deviam ser ressaltadas particularmente nas disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso, pertencentes à Área de Cultura e Sociedade.

Sabe-se o quão difícil é, mas nunca impossível, estabelecer subsídio para auxiliar os professores a nortear um processo de superação do racismo na Escola. Para isso é indispensável estudo e planejamento de meios que promovam a valorização da comunidade escolar negra e indígena, indicando pistas de como os professores e alunos podem, coletivamente, desenvolver mecanismos pedagógicos eficazes para a superação das distinções para a elevação da autoestima dos alunos e o reconhecimento da diversidade como fator aglutinador dos diferentes.

4. Desigualdade racial, preconceito e discriminação no ambiente escolar

A questão do preconceito racial no Brasil, da discriminação de maneira específica nas escolas, tem passado por certo escamoteamento social. Porém, as entidades representativas das minorias étnicas têm buscado realizar um trabalho sistemático de denúncia contra os valores de elevação e inferioridade racial disseminados na cultura em tempos coloniais.

Pereira (2007) individualiza o preconceito da discriminação. “O preconceito é uma atitude psicológica, já a discriminação é quando o preconceito se concretiza em ato. E o que se consegue punir não é o preconceito, mas só a discriminação”.

Rememorando historicamente, é possível vislumbrar que o negro bem como o indígena ao longo de sua vida foi subordinado, numa batalha constante contra o preconceito e a discriminação. E uma de suas maiores buscas pela equidade de seus descendentes é o rompimento com o paradigma de sua “interdição” no âmbito escolar. Segundo o Dicionário UNESP, “interdição” significa: “privação legal do gozo ou exercício de certos direitos a bem da coletividade, ou seja, o negro foi excluído da escolarização devido a uma ideologia “superior” imposta aos modos eurocêntricos”. (2011, p. 784).

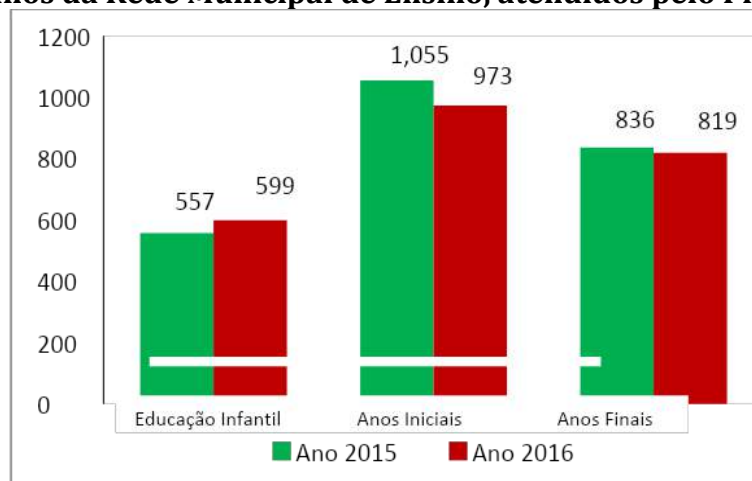
O diagnóstico técnico sobre o caráter racial das desigualdades sociais brasileiras já era internacionalmente conhecido desde 1980 (SILVA, 1978; HASENBALG, 1979 apud GUIMARÃES, 2003 p.4). A crise educacional brasileira, inclusive o acesso restrito de negros ao ensino superior, a má qualidade da escola pública e a grande desigualdade racial em todos os níveis de ensino já eram amplamente discutidas nos meios intelectuais e políticos quando o governo socialdemocrata de Fernando Henrique tomou posse em 1995. Em um importante artigo publicado em 1990, em que analisam dados de 1982, (Hasenbalg e Silva, 1990 apud GUMARÃES, 2003), por exemplo, chamavam a atenção para o fato de que, com relação ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção de pretos e pardos que não têm acesso, de todo, à escola é três vezes maior que a dos brancos. Essas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias. Embora, uma melhor situação socioeconômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não brancas mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar per capita. (apud, HASENBALG e SILVA, 1990, p.99 GUIMARÃES, 2003 p.4).

Essa demanda representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como “raciais”, independentemente do combate à discriminação e ao preconceito (apud, GUIMARÃES, 2003 p.2).

5. Conquistas e desafios a partir da implementação e desenvolvimento do Projeto No Batuque das Raças: Conhecendo e Vivenciando a Arte e Cultura Afrobrasileira.

Ao longo dos anos de 2015 e 2016 (período em que foi formulado, implantado e vivenciado o projeto nas escolas públicas de Poranga) foi possível perceber inúmeras conquistas com o trabalho realizado entre os quais, pode ser mencionado: a abertura do espaço escolar para a inclusão da temática sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira conforme determina as leis 10.639/03, 11.645/08 e as diretrizes curriculares nacionais que lhe dão suporte, o trabalho interdisciplinar na área de cultura e sociedade envolvendo as disciplinas de história geografia e de ensino religioso, o envolvimento das escolas da rede municipal, desde a Educação Infantil (crianças bem pequenas e pequenas) até o 9º ano do ensino fundamental (anos finais) que tinham em seu quadro 557 alunos matriculados na Educação Infantil, 1.055 alunos matriculados no ensino fundamental anos iniciais e 836 alunos matriculados no ensino fundamental Anos Finais, salienta-se que esse quantitativo corresponde ao ano de 2015, sendo que em 2016 o projeto alcançou 599 alunos matriculados na educação infantil, 973 alunos matriculados no ensino fundamental Anos Iniciais e 819 alunos matriculados no ensino fundamental Anos Finais. Conforme gráfico abaixo:

Alunos da Rede Municipal de Ensino, atendidos pelo Projeto.



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação Ciência e Tecnologia de Poranga – SMECTP. Educenso/SIGE Escola 2015 e 2016.

E ainda, o Conselho Municipal da Educação – CME, através da Lei municipal nº 14/2013, baixou a Resolução de nº06/2015 que institui Diretrizes

Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, fazendo uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei 10.639/03, Lei 9.394/96, Lei 12.288/10 e Resolução CNE nº 01/2004.

Vale ainda ressaltar que de um ano para o outro o projeto contou com algumas modificações, no primeiro ano de implementação as turmas de Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, trabalhavam com as temáticas: arte, culinária, dança e religião sobre a cultura indígena, já as turmas do ensino fundamental anos finais trabalhavam com a mesma temática, sendo que a partir da cultura afro. No segundo ano, houve a inversão de culturas para as referidas modalidades.

É interessante, também citar, alguns dos desafios que eclodiram com a realização do trabalho ao longo dos dois anos, entre eles: o rompimento com as barreiras produzidas pelo preconceito, a sensibilização da sociedade da importância de se trabalhar a temática afro brasileira e indígena, visando a quebra de paradigmas vigentes, manter a rede munida de recursos didáticos para desenvolver um trabalho de qualidade, e ainda orientar os professores que não têm a oportunidade de fazer um curso de qualificação voltado para relação étnico-racial, e por consequência, deixam a desejar quando se trata da temática em questão, pela ausência de preparo ou por preconceitos introjetados, alguns profissionais não sabem se aproveitar das situações flagrantes de discriminação racial na escola para desenvolver o trabalho de combate ao racismo e ao preconceito tão acentuados nas escolas.

Sabe-se que não há leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas que partem das pessoas. Contudo, é possível acreditar que a Educação é capaz de possibilitar a sensibilização e a desconstrução dos mitos de superioridade e de inferioridade entre os diversos grupos humanos que foram socializados.

6. Metodologia

Esse trabalho foi realizado com o objetivo de compreender e aprofundar a aplicabilidade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena nas instâncias escolares conforme estabelecido nas Leis: 10.639 e 11.645. Para tanto,

optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e a análise das evidências obtidas com a realização do Projeto “No Batuque das Raças Conhecendo e Vivenciando a Arte e Cultura Afrobrasileira”, na busca pela obtenção de dados que referenciassem a ação pedagógica realizada em 9 escolas do município de Poranga, nos anos de 2015 e 2016.

Realizar práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural “possibilitando ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano” (LIMA, org.2006, p.31). A pesquisa bibliográfica, assim como a análise das evidências do projeto pedagógico, não são um fim em si, são preciosos instrumentos utilizados no permanente desafio dos professores que ousam estabelecer relações de caráter interpessoal com os alunos, de modo que, o processo de ensino aprendizagem satisfaça os objetivos a que se propôs.

7. Considerações Finais

Esta pesquisa é relevante por vários aspectos, entre eles a percepção de que as atribuições dos educadores é perceber e agir frente a responsabilidade social, pois formar por meio da diversidade cultural e étnica vai além de expor aos alunos que todos são iguais perante o arcabouço de leis que há a cerca das culturas diversas.

A Lei 10.639, assim como, a Lei 11.645 são resultados de lutas e resistências, travadas pelos negros e aborígenes na busca por uma educação que considere a pluralidade. Não há um procedimento pronto, é indispensável à construção de uma proposta e a aplicabilidade desta. Buscar instituir, investigar e inventar meios para que pouco a pouco o respeito ganhe notoriedade.

O ensino educacional, cada vez mais, se torna um instrumento de grande relevância por possuir a possibilidade de orientar e promover a construção da identidade dos diversos povos. Desse modo, há uma necessidade urgente de a escola promover espaços que contemple as diferentes relações onde todos se sintam incluídos.

A arte, a culinária, as danças, as histórias e lendas afrobrasileiras apresentam subsídios com várias possibilidades para experienciar um excelente trabalho em sala de aula, devido à variedade de elementos que apresentam.

É preciso vislumbrar a escola como uma instituição que traz em si a possibilidade de contribuir para a transformação social. A Instituição não pode

transformar sozinha uma história de preconceito e desconstrução da identidade afrobrasileira e indígena, contudo, ela pode ser um importante veículo, embora não único, de reflexão e atitudes preconceituosas, que partem da sensibilização da comunidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores, diretores e outros) na busca pelo respeito às pluralidades do ser humano.

Porém, se faz ainda necessário, não unicamente, que a escola sozinha possa transformar tudo. É importante, que mesmo se deparando com atitudes preconceituosas, sensibilizar alunos, pais e comunidade escolar na busca pelo respeito às diferenças, entendendo as diferenças como a essência do ser humano.

Entretanto, não se chega à eficiência das teorias se não houver mudanças de práticas e, lamentavelmente, as barreiras motivadas pelo despreparo dos profissionais, a descontinuidade das ações, bem como o descaso para com as evidências que foram adquiridas ao longo dos dois anos do projeto, demonstram o quão precisa ser feito no tocante ao enfrentamento do preconceito, do racismo e da discriminação no âmbito escolar com relação à temática abordada.

A presença de gestores sem profissionalização, por levar crenças pessoais para o ambiente de trabalho, também se tornou um dos grandes entraves para o prosseguimento com as ações de desconstrução dos estereótipos criados ao longo da história dos grupos tradicionais, por vezes, citados nesse trabalho.

Ficou claro, que as ações vividas durante os dois anos (2015 e 2016) se tornaram para o município em questão, apenas um cumprimento pré estabelecido (Plano Municipal Diretrizes de Implementação para o Selo UNICEF), de exigências e cumprimento de ações para conquistar o Selo UNICEF, tornando-se uma questão pontual, sem continuidade nem reflexão, o importante foi o fim e não os meios, o objetivo não foi a caminhada, portanto, o que se continua a ver nas escolas municipais de Poranga, são procedimentos metodológicos que pouco ou em nada contribuem para as ideias difundidas e defendidas no Projeto No Batuque das Raças: Conhecendo e Vivenciando a Arte e Cultura Afrobrasileira.

Referências

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**/Francisco S. Borba, Colaboradores Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Maria Helena de Moura Neves, Marina Bortolotti Bazzoli e Sebastião Expedito Ignácio. – Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (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).

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: _____ (Org) **Direitos Humanos na educação Superior.**/ Organizado por Lucia de Fátima Guerra, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Adelaide Alves Dias. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
CARDIM, Andréa Íris Maciel [et al.], Orientações Curriculares em Educação em Direitos Humanos, Secretaria de Educação de Pernambuco – Recife: A Secretária, 2012, 160p. :il.

DESIGUALDADE RACIAL, preconceito e discriminação no âmbito escolar.

Disponível em

<www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0038_0019_01.pdf>.

Acesso em: 24 set.2018.

GUIA METODOLÓGICO MUNICÍPIO APROVADO. Ed. 2013 -2016. Semiárido. Eu e meu município crescendo juntos. Disponível em:

<www.unicef.org/brazil/pt/br_guiametodologico_sab1316.pdf . Acesso em: 24. set. 2018.

GUIMARÃES, A, S, A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.2-6 São Paulo, março 2003.

<www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0038_0019_01.pdf>.

Acesso em: 24 set. 2018.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola plural: a diversidade está na sala** Formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA,2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**, Brasília: Secad, 2006.

PEREIRA, P. Somos Racistas? **Revista Filosofia: Ciência e Vida**. Ano I (n.09), 2007, p.25-30.

ROCHA, A. C. da; CAMARGO, M. A. S. A história da África e da cultura afrobrasileira no cotidiano educacional: reflexões sobre um legado histórico-cultural. In: SOUZA, A. E. (Org.). **Educação, Sociedade e Cultura: reflexões interdisciplinares**. Curitiba: CRV. p.113-123. 2011.

ROCHA, L. M. da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 47-60.

ROCHA, Solange Pereira da. A lei 10.639/03 na primeira década. In: **Diversidade étnico-raciais e interdisciplinaridade: diálogos com as leis 10.639/03**. Campina Grande: Autores associados, EDUFCEG, 2013.

CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA POR DELGADO DE CARVALHO EM “A EXCURSÃO GEOGRÁFICA” (1941)

INTRODUÇÃO

De acordo com (ROCHA, 2000) a demanda de procura pela escolarização surge juntamente com a industrialização e urbanização, pois foram os mais importantes processos que surtiram efeitos na formação de toda a teoria de ensino dentro das escolas.

Os conhecimentos geográficos que lentamente haviam sido acumulados, e que em decorrência direta do mercantilismo e colonialismo sofreram significativos acréscimos, no bojo do processo de divisão dos campos de estudos e de pesquisas iniciados por volta do fim do século XVIII, começam a ser sistematizados com o objetivo de dar corpo a uma disciplina especializada. (ROCHA, 2009, p.77).

Contudo, havia a necessidade de elencar as questões mais relevantes nesse cenário para se fazer uma análise crítica às obras publicadas na época e compreender o contexto histórico pelas quais foram elaboradas e a importância das compilações de pensamentos neste período (ALBUQUERQUE, 2004). Ao questionar essas interferências no ensino, educadores passaram a repensar sobre novas maneiras de ensinar, em busca de enfatizar apenas no conhecimento, surgindo assim os pensamentos revolucionários sobre o ensino, classificados assim como Escola Nova.

Quanto a Escola Nova e seus objetivos mediante a educação Dermeval Saviani (2012) aponta que a natureza do homem é mutável e o que a determina é sua existência e a educação tradicional se baseia na mera atividade do homem na sua existência e atividade exercida quando passa a ser um adulto, abandonando quaisquer concepções de que o ser humano é capaz de ser um pensador ainda pequeno, contradizendo, a educação moderna surge com a visão de dedicar ao homem se torna ainda mais completo se desde o seu nascimento adquirir conhecimento já na infância colocando então a importância da educação totalmente sobre a formação da criança.

¹ Discente do Curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Ourinhos. Membro do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia. Pesquisa desenvolvida com auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Docente do Curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Ourinhos. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia.

As relações com o ensino moderno passaram a tomar novos rumos, rumos estes que valorizam a individualidade de cada aluno propondo assim, mudanças na qualidade do aprendizado como um todo e único objetivo. Dessa maneira, conforme Saviani (2012) a criança ou adolescente passa a ter mais interesse pelos estudos do que um mero esforço mental para decorá-lo. Todo esse propósito vem unido da Pedagogia e da Psicologia e do acompanhamento biológico do desenvolvimento da criança.

Do ponto de vista pedagógico, o eixo destacou-se do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia (SAVIANI, 2012, p. 143).

O escolanovismo ganhou espaço em promover um ensino de qualidade de maneira focada tanto no conhecimento pessoal quanto no conhecimento educacional. Muitos pontos observados pela Escola Nova proposta em meados do século XIX se estendem até a atualidade, tem como ponto de partida a valorização do conhecimento da criança - como o centro da aprendizagem - e foco da formulação das atividades educacionais, pois valoriza o ensino com base para uma formação, deixando a criança como protagonista da sua própria atividade (SAVIANI, 2012, p.144).

OBJETIVOS

- Reforçar a importância das características da Didática na Geografia da Escola Nova, proposta por Delgado de Carvalho.
- Identificar quais orientações metodológicas foram destinadas aos professores por Delgado de Carvalho, no texto que retrata "A excursão geográfica", publicado em 1941, na Revista Brasileira de Geografia.

MATERIAL E MÉTODO

Consistiu em uma investigação bibliográfica e documental sobre o ensino da Geografia e a Didática da Geografia. O material de estudo incluindo as fontes primárias e secundárias, indicadas pela professora orientadora, foram localizados em acervos da Universidade de São Paulo (USP) e reunidos em formato de cópias digitais, incluindo os periódicos da época.

A pesquisa bibliográfica teve como foco principal aos temas relacionados ao ensino de Geografia da Escola Nova (1930-1960), quando o cenário educacional e social da sociedade brasileira se alterou, após a segunda guerra mundial. Naquele momento novas orientações didáticas foram divulgadas aos professores. A pesquisa destaca esta forma de pensar da época, com foco no conceito de aprendizagem por meio de recursos didáticos, como “A excursão geográfica”, proposta por Delgado de Carvalho.

Os dados coletados foram organizados e analisados consideradas as categorias: aprendizagem e recursos didáticos, em Delgado de Carvalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um importante aliado na busca de compreender os resultados que a nova escola traria para o ensino vigente foi Delgado de Carvalho, que quando diretor do Colégio Pedro II, buscava colocar em prática as metodologias progressistas, como ideia principal para reformular a Geografia ensinada na época, foi quando sofreu duras críticas. Mas o desejo de renovar não parou por aí, Carvalho se aliou ao Conselho Nacional de Educação, atrelado a Escola Nova, na qual via como metodologia de ensino inovador.

No ano de 1930, Delgado de Carvalho assumiu a direção do Colégio Pedro II. Entretanto, sua empreitada nesta instituição durou pouco mais de um ano, visto que suas propostas de trabalho passaram a enfrentar a oposição de parte do corpo docente, assim como também de funcionários. Em virtude da sua aproximação com os postulados e com os educadores da Escola Nova, esse autor assumiu o cargo de membro do Conselho Nacional de Educação. Ainda na década de 1930 tornou-se o primeiro diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, permanecendo no cargo até 1935. Compondo esse mesmo grupo de intelectuais e defendendo piamente a sua postura nacionalista – ele entendia a escola como espaço da reprodução desse ideário – foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 41).

O principal objetivo de modelo nacionalista de Carvalho era que o aluno aprendesse relacionando ao meio social em que vivia, e exemplos de fora (estrangeiro) deveriam ser usados somente se tivessem relação de comparação à realidade na qual o aluno estava inserido, para isso ele buscava sempre identificar e trabalhar sobre as realidades dos próprios alunos.

Carvalho propôs, também, que o meio em que vive o aluno se tornasse, em qualquer tema abordado nas aulas de geografia, o assunto principal de estudo. As noções sobre outras regiões deveriam ser somadas como informações a mais, de caráter suplementar e comparativo. Defendeu a posição de que a geografia pátria deveria ser a base e o ponto de partida dos estudos sobre a fisiografia e a geologia do globo terrestre, sugerindo aos professores que não se alongassem nas explanações sobre assuntos sem aplicação ao Brasil. (ROCHA, 2000, p. 6).

A busca pelo interesse de preparar o aluno a compreender sua posição individual no meio em que estava inserido e partindo dessa perspectiva tornava então, o pensamento geográfico um norte para orientação, quando relacionados ao cotidiano do aluno, isso tornava o ensino mais aproveitável e cabível as demasiadas situações dentro das salas de aula nas mais variadas regiões do Brasil.

Mas este sentido geográfico de posição é dado de dois modos principalmente. O primeiro, mais largo, mais geral, consiste em colocar o estudante em condições de localizar o fato ou o fenômeno no quadro natural completo. É ao mesmo tempo situação, topografia do ambiente, feições climáticas, posição em relação à ocupação humana, divisão política, linhas de circulação e comunicações. Em suma, é complexo, e o fato só tem valor geográfico quando nele integrado. O segundo modo, consiste em preparar o estudante a compreender a sua posição individual, relativa a um ambiente mais próximo, dando-lhe o sentido da direção, do quadro geográfico imediato e visível, além do horizonte. (CARVALHO, 1941 apud, MENEZES, 2011, p. 9).

Sendo assim, compreende-se que o ensino de Geografia passou por diversos processos de transformação, e ainda passa, pois sofre modificações conforme o fator histórico e político social que está inserido. É cabível estudar esses fatos que ocasionaram essas mudanças e salientar ainda mais a importância do estudo das disciplinas escolares que levou a toda uma nova construção social no âmbito escolar e após guerras, lideranças, migrações e identidades culturais.

O artigo “Excursão geográfica” foi publicado por Delgado de Carvalho em 1941 pela Revista Brasileira de Geografia, promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujo material com apenas 10 páginas fora capaz de evidenciar a preocupação com a maneira de aprender fora da sala de aula em uma excursão, retratada por Carvalho como um método mais que eficaz do ensino e

aprendizagem. O artigo encontra-se dividido em quatro partes na qual a primeira destaca o “O sentido geográfico”, na segunda parte “As excursões geográficas”, na terceira “O estudo da paisagem” e na quarta “O estudo das comunidades”.

O autor inicia seu artigo destacando uma extensa leitura que tivera do livro *A natureza da Geografia*, escrito por Richard Hartshorne, cuja intenção era abordar como a descrição geográfica é inviável a ser mútua e contínua, por conta das suas variadas interpretações em diferentes países. Desta maneira ressalta a importância de analisar cada uma delas a fim de compreender o objetivo sólido que em qualquer lugar (CARVALHO, 1941, p. 96).

A “excursão geográfica” segundo Delgado de Carvalho tem o objetivo de abranger as demasiadas separações das ciências sejam elas físicas, biológicas ou sociais, e é considerada uma excelente síntese da vida, a fim de promover somente benefícios a quem aprende e o sucesso como educador da disciplina.

Na minha opinião, a excursão geográfica, que deve ser integral, isto é, abranger o, meio físico, o meio biológico, social, histórico e econômico, a excursão geográfica é uma grande síntese de vida, é um ensinamento de incalculável alcance quando os educandos são postos esclarecidamente em contacto com as realidades. (CARVALHO, 1941, p. 868).

Dentre todas as preocupações em ensino e aprendizagem abordadas por Carvalho, ele destacava que a excursão tem um objetivo ainda mais estendido quando pensado em aproximar a escola e a vida real, a fim de estabelecer uma conexão do aluno com o amor à disciplina em estudo.

Para Delgado de Carvalho a excursão tem regras importantes a serem seguidas pelo professor, desta maneira, ele propõe cinco ações e atitudes de um professor ao promover uma excursão com os alunos. O primeiro passo e mais importante destacado pelo autor é a preparação preliminar, pois é nesse momento em que o professor vai realizar a escolha que satisfaça todos os propósitos do ensino na excursão. Deve assim o professor pensar nos objetivos da excursão, a fim de escolher os locais que serão visitados e ocasião adequada, e é por esse motivo que o professor deve assim ir sozinho ao local da excursão antecipadamente para que consiga assimilar com os alunos posteriormente o objetivo dessa excursão tornando prazerosa, enriquecedora de conhecimento e proveitosa.

O segundo passo a ser realizado para que a excursão ocorra é promover um preparo psicológico, cujo preparo seja para frisar que a excursão não se passa apenas de um passeio, mas sim de um momento de conhecimento e assimilação à disciplina de Geografia. E para que isso ocorra o autor propõe que o professor prepare os alunos aos pontos a serem observados durante a excursão, pois o objetivo é analisar e debater a realidade de cada conhecimento adquirido dentro da sala de aula para vida real. É nesse momento que o professor pode adquirir um maior proveito ao falar de um conceito futuro ou relembrar algum conteúdo que já fora visto em sala, a fim de tornar a excursão proveitosa e enriquecedora de conhecimento da realidade.

Já o terceiro passo indicado pelo autor é relativo à organização da excursão, pois é nesse momento que deve ser pesado sobre todas as necessidades básicas dos alunos para que ocorra a excursão. Para Carvalho a organização pode ter um papel muito importante quando para um grupo de alunos se organizem, pois, isso salienta ainda mais a responsabilidade e a disciplina que ambos terão que desenvolver pensando na excursão e todas as necessidades que terão, seja em fazer a lista dos nomes dos excursionistas, os horários, o transporte e as possíveis despesas, as pausas para descanso e horários e locais de funcionamento dos locais, etc.

É no quarto passo que os excursionistas terão a observação dirigida, onde o professor toma como ponto de partida a análise geográfica juntamente com os alunos ensinando e sempre buscando a ligação com os temas discutidos em sala, como fora preparado para a excursão, daí o papel fundamental do professor em planejar a excursão e estar sempre preparado para o entusiasmo dos alunos vislumbrando a realidade do que aprendeu em sala. O professor também deve estrategicamente atentar em promover a atenção dos excursionistas remendo ao registro dos pontos de conhecimento adquiridos para um relatório posterior à excursão.

A quinta e última parte é a pós-excursão, na qual busca a síntese de tudo que os alunos aprenderam com a excursão e os pontos observados, desta maneira o professor terá o acesso a tudo que os alunos observaram a mais durante o percurso. Carvalho destaca que essa estratégia pode mudar de aluno para aluno, por esse motivo é importante o professor abrir possibilidades dentre uma

narrativa, uma descrição cronológica ou uma série de respostas sobre um plano preliminar. Esse passo pode variar de professor para professor também a afinidade e a evolução que teve durante a excursão, mas o autor destaca que é preferível o relatório de maneira geral, pois isso é capaz de fornecer documentos individuais do aprendizado de cada aluno diante da excursão.

Com a excursão o professor consegue assim colocar o estudante em condições de localizar o fato ou fenômeno no quadro natural completo com o ensino geográfico, tendo assim sempre a consciência da individualidade de cada aluno, pois possibilita um ambiente mais próximo da sua realidade e do conhecimento que está a ser concretizado.

Delgado de Carvalho considerava que não há uma significação concreta para definir o conceito geográfico, e que desta maneira vale pensar em formas variadas em suas principais características, estando estas na particularidade de significação geográfica, ancoradas em Richard Hartshorne e sobre sua percepção que em variados países se chegaram a essa mesma conclusão.

[...]encontrei, digo, a seguinte frase que acho indispensável comunicar a meus colegas: "Não existe conjunto algum de regras capazes de determinar quais os fenômenos, em geral, que são de significação geográfica". E para não nos alarmar com semelhante conclusão de tão exaustivo inquérito entre autores americanos, alemães, franceses, escandinavos e japoneses, o autor acrescenta: "Isto é uma questão que só pode ser determinada, em casos particulares, levando em conta a importância direta dos fenômenos em relação à diferenciação topográfica ou a" sua importância indireta por meio da relação de causalidade com outros fenômenos". (HARTSHORNE, 1899 apud CARVALHO, 1941, p.96.).

A cada estágio da civilização fica ainda mais explícito a mudança profunda nos conceitos significações, dentre as mais demasiadas situações que envolvem certamente a posição geográfica, o que impossibilita a generalização é um conceito sólido que abarque as demais civilizações que ainda estão por vir.

Mediante ao ensino de Geografia, Carvalho enfatiza três características da Geografia moderna; a nomenclatura, a descrição e a explicação, assim elas andam unidas a fim de prover uma utilidade prática ao professor de Geografia, como a sua interdisciplinaridade entre as demais ciências sociais, sendo uma vantagem da disciplina de Geografia (CARVALHO, 1941, p.96). As relações com as ciências sociais principalmente a História, segundo Hartshorne faz com que passe despercebido o entrelaçamento dos saberes geográficos nas demais disciplinas,

por eventualmente ser considerada difícil sua complexibilidade por estar intercalada como um todo nas ciências sociais.

Em realidade, o que precisamos, em geografia, é constatar os extremos. Devemos fazer o seguinte raciocínio, em substância: A Geografia é um ramo de conhecimentos, digamos mesmo uma ciência, que tem um valor educativo na formação do indivíduo. Ela nos interessa sobretudo. sob o ponto de vista humano. É pois uma ciência social e, por isso, não é totalmente independente das demais ciências sociais; mais ainda, deve colaborar com as ciências sociais, deve contribuir para elas. (CARVALHO,1941, p.96)

A argumentação usada por Carvalho para designar um rumo a excursão geográfica advém da natureza social que a Geografia está inserida em um trabalho científico complexo e desta maneira deve ser acompanhada não só da formação profissional, mas também da experiência de campo, ou seja, tornar o espaço como a realidade do espaço-temporal e a paisagem como um conhecimento particular quando se trata da ciência geográfica.

O papel da Geografia na educação dá o sentido de posição, a "consciência de posição" para fatores isolados em relação às causas físicas e sociais que diferenciam as regiões da Terra. O caminho que leva ao olhar geográfico de posição é dado de dois modos. O primeiro é mais abrangente, mais geral, pois consiste em colocar o estudante em condições de localizar o fato ou o fenômeno inserido no modo natural e completo e nesse mesmo momento ser capaz de sobrepor o tempo e a situação, topografia do ambiente, clima, e sua posição em relação à ocupação humana, divisão política, linhas de circulação e comunicações, essas relações somente se tornam importantes quando estão em um complexo, tornando assim um valor geográfico. A seguir apresentamos no Quadro 1 questões problematizadoras elaboradas por Delgado de Carvalho para subsidiar a excursão geográfica.

Quadro 1- Questões problematizadoras e seus respectivos temas, citados por Delgado de Carvalho em "Excursão geográfica"

Temas/ Dimensões

Questões problematizadoras

Relevo e Paisagem

Limitada pelo horizonte visual, qual a vista que temos, qual o qualificativo geográfico que lhe cabe? É planície ou é relêvo? qual a posição das camadas rochosas?

É dobramento, fratura ou simples erosão?

Qual o aspecto do relevo da região, as partes baixas, as altas - meias laranjas ou taboleiros, picos acantilados, paredões ou simples ondulações?

Onde estão acumuladas as areias ? quais os desgastos das margens côncavas?

Enchentes, sua frequência, sua altura normal e anormal?

Levantamento histórico Qual o município que visitamos? Quando foi criado? Quais foram os seus primeiros ocupantes? Onde estabeleceram-se? Que faziam? De onde vinham e porque vieram ?

Observação socioespacial

Onde se acham, na paisagem geográfica, os pontos habitados? Como estão agrupados? Porque estão agrupados do seguinte modo: na orla do mato, na várzea ou no espigão? á beira da estrada no alto ou no baixo, perto do córrego? A que distância da vegetação mais densa?

Onde fica situada a habitação rural típica da zona em relação aos mananciais água?

Recursos hídricos

De onde proveem as águas? São pluviais de nascentes de poços, de córregos ou rios? Qual o aparelhamento geralmente em uso para sua obtenção?

Tipos e características de moradias

Qual o material para arcabouço e para paredes: pau a pique, barrote, taipa, adobe ou madeira, tijolos, pedra, etc.?

Se puder ser notada alguma diferença entre uma casa velha e uma casa nova nos seus respectivos materiais e tipos de construção, a observação será preciosa. Qual a côr do rebôco ?

Qual é o clima que o telhado, nesta zona, precisa enfrentar? Qual o material? Sapé, fôlha de palmeiras, zinco, ardósias, telhas ou madeira lascada? Qual a sua inclinação? Quantas águas e que forma apresenta? É forrado ou de telha vã? Comporta um depósito ou cômodos?

Geografia agrícola

Como são distribuídos os campos de cultura? Quais as suas formas características?

Quais as suas cêrcas?

Trabalho e agricultura

Quais os animais usados no trabalho agrícola?

A lavoura é de enxada, de arados ou já dispõe de aparelhos mecânicos?

Fonte: Carvalho (1941)

Organizado pelas autoras

De acordo com o apresentado no Quadro 1 é possível compreender os nortes que Carvalho propunha, a fim de indagar aos alunos maneiras descritivas de observações feitas em campo. Atualmente essas questões problematizadoras são feitas em exercício em resumos e relatórios que consideram a livre análise por parte do aluno, para o docente compreender quais aspectos do campo houve uma

observação crítica e que envolvam os temas já aprendido em sala com as aulas de Geografia.

É importante ressaltar que quanto às questões problematizadoras a serem abordadas pelo professor para os alunos, Carvalho explica que há perguntas que têm o caráter resumido, ou seja, pós campo e questões cujo interesse está em dialogar e anotar durante o próprio campo. Nos dias atuais, os trabalhos de campo permitem que o professor utilize o recurso dos aparelhos eletrônicos de mídia, cuja funcionalidade é possibilitar ao aluno responder essas perguntas de caráter visual a partir de uma fotografia em suas casas ou ao retornar do campo.

CONCLUSÕES

Carlos Miguel Delgado de Carvalho tornou-se um dos mais importantes geógrafos brasileiros no século XX. Deixou assim seu legado com diversos livros escritos a fim de inserir a didática influenciada por pensadores escolanovistas, dentre essas obras podemos destacar a sua primeira obra publicada relacionando o ensino de Geografia O Brasil Meridional, 1910, cuja intenção era concretizar o estudo nacional.

Sua trajetória de estudos teve uma grande repercussão pois teve contato com grandes intelectuais que garantiram discussões importantes para que ele se aprofundasse em temas que trariam a diferença para o estudo geográfico no Brasil. Essa relação moldou um pensamento liberal que logo mais tarde tomaria como ponto de partida para a sua trajetória, elementos fundamentais para compreender o pensamento teórico que Carvalho via em sinônimo conjunto à educação (ROCHA, 2000).

Carvalho buscava junto com a professora, historiadora e geógrafa Therezinha de Castro (1930-2000) publicar vários artigos sobre Geografia que atingissem um público mais abrangente e que suas teorias educacionais fossem conhecidas, uma de suas publicações foi na Revista Brasileira de Geografia. Dentre outros, em 1960 editaram o Atlas de Relações Internacionais visando estabelecer uma ampla visão sobre a Geografia no mundo (MENEZES, 2011, p. 2).

Sua marcante trajetória trouxe um campo de visão para uma nova escola, que logo mais tarde teria grande influência de pensadores sobre a escola moderna

e contemporânea. Seu desafio era promover um ensino igualitário e justo para o local em que os membros estavam inseridos, sejam eles alunos ou professores.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Dois momentos na história da geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 19-51, jul./ dez. 2011.

CARVALHO, Delgado de. A excursão geográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, IBGE, v. 3, n. 4, p. 864-873, out./dez. 1941.

MENEZES, Maria Lúcia Pires. A Geografia de Delgado de Carvalho. **Revista de Geografia – PPGE**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 1- 17, 2011.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da Geografia escolar brasileira. **Revista Terra Brasilis**. [Online], n. 1, 2000. Disponível em > <http://journalsopenedition.org/terrabrasilis/293>. Acesso em: 19 de abril de 2019.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Por uma Geografia moderna na sala de aula. Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de geografia no Brasil. Mercator - **Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 75-94, 2009.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Câmara Brasileira de Livros. Título I, II série. 1 ed. 2012, p. 84- 155.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA AO DEBATE SOBRE IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

*João Carlos Soares dos Santos*¹

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da relação entre ideologia e educação, normalmente centrado na determinação desta pela primeira, não raramente atinge um ponto limite que encontra-se distante da ação pedagógica. Quando nos debruçamos sobre produções que buscam abordar o presente problema, é comum nos depararmos com materiais que, grosso modo, podem ser distinguidos em dois grupos: as teorias sobre a educação escolar como reprodutora da ideologia dominante e as formulações gerais sobre a educação como lugar da contradição, usualmente posicionando a escola como um local de “brechas” e resistência ao sistema. Ambos os grupos apresentam importantes contribuições para o problema da ideologia na educação, seja na compreensão da escola como um elemento de determinação social aparelhado pela classe dominante, seja na afirmação da possibilidade de transformação que a instituição escolar possui. No entanto, nenhuma dessas concepções sana a necessidade de uma ação pedagógica que carregue esses princípios. Para os teóricos da escola reprodutora, não há saída, precisamente porque, se a escola é, segundo Althusser (1999), um Aparelho ideológico de Estado, sua função está intimamente ligada à reprodução das relações de produção capitalista. No caso daqueles que enxergam a educação como lugar da contradição e resistência, vemos um raciocínio similar, diferenciando-se do primeiro em sua conclusão de que há “brechas” através das quais se pode trabalhar. O grande problema desta concepção é uma ausência de clareza que nos leva a enxergar mais um heroísmo do que uma conclusão pautada na concretude da educação.

Nosso objetivo é contribuir para o enriquecimento da segunda orientação, amparando-a em bases mais concretas. Aqueles que reconhecem a contradição devem perguntar: como construir uma ação pedagógica fundada nas contradições e que constitua um verdadeiro elemento de resistência? De modo mais específico, sob quais condições encontra-se a educação escolar no Brasil e como deve ser formulada uma pedagogia das contradições? Respondendo parcialmente a tais questões, argumentamos que a pedagogia histórico-crítica é fonte de extrema

¹ Graduando em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCL/Assis.

riqueza para a discussão sobre ideologia e educação, e para isso apresentamos duas razões: a pedagogia histórico-crítica é fruto de um farto contexto político e teórico, originando-se no período da redemocratização, onde muito se discutia a favor de uma “nova educação” em substituição à educação tecnicista do período militar e em intenso debate com concepções herdeiras da Escola Nova, de um lado, e crítico-reprodutivistas, do outro; e essa pedagogia fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, ou filosofia da *praxis*, como afirma Saviani (2011), articulando teoria e prática, o que é de grande importância para nosso objetivo na medida em que é precisamente uma teoria fundada na prática pedagógica que pode fornecer as bases concretas para a educação como local de contradição.

2 IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

A investigação da educação como fenômeno ideológico possui uma considerável história. No contexto de uma compreensão crítica, traçamos seu primeiro momento no trabalho de Marx (2010) sobre a questão judaica, onde é problematizada a concepção de emancipação iluminista da sociedade civil. A teoria crítica discute as questões aqui tratadas num contexto posterior do desenvolvimento do capitalismo, marcado pela reificação da cultura numa sociedade de consumo. Sobre a educação propriamente dita, o trabalho de Adorno, *Educação e Emancipação* (1995), oferece um avanço para a compreensão do papel da ideologia. Por fim, o trabalho de Marilena Chauí, *Ideologia e Educação* (2016), serve de inspiração para a investigação que resulta neste estudo. Em sua comunicação, fundamentada na concepção de ideologia como um processo de inversão da realidade material onde os interesses da classe dominante são reproduzidos como eternos e naturais, levanta questionamentos sobre o silenciamento do discurso “da” educação em benefício do discurso “sobre” a educação e formula uma concepção de educação como conscientização através da contradição presente na consciência do sujeito da classe dominada. É através dessa segmentação histórica que construímos o fundamento de nossa discussão.

2.1 Ideologia

A concepção marxiana de ideologia baseia-se no fato de que, sob a divisão social do trabalho, a forma inicial da consciência é alienada. As ideias são geradas a partir da realidade material como aparece a esta consciência. A contradição que constitui a ideologia, entretanto, aquela entre ideal e real, não é acidental, mas

reflexo de uma realidade contraditória, e sua função é ocultar contradições de ordem material. É o caso da educação como ideal burguês:

Assim, por exemplo, faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens. Ora, na realidade sabemos que isto não ocorre. Nossa tendência, então, será a de dizer que há uma contradição entre a ideia de educação e a realidade. Na verdade, porém, essa contradição existe porque simplesmente exprime, sem saber, uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores. Porque estes se encontram excluídos do direito de usufruir os bens que produzem, estão excluídos da educação, que é um desses bens (CHAUÍ, 2008, p. 63-4).

Por responder às condições materiais que a originam, o combate à ideologia não localiza-se no âmbito das ideias, o que constitui uma orientação idealista. Eis porque o mero combate à alienação desassociado de um combate às condições das quais ela decorre é insuficiente.

Com base no componente material da ideologia, não podemos deixar de explicitar o evidente: por mais que seja um instrumento consideravelmente potente, a ideologia não basta para garantir os interesses da classe dominante, constituindo apenas um de seus braços, já que, quando não basta, cabe ao braço da violência garantir esses interesses. Althusser (1999) diferencia, no âmbito dos aparelhos de Estado, entre os Aparelhos repressores de Estado (ARE) e Aparelhos ideológicos de Estado (AIE): os ARE são caracterizados pelo uso da violência física; os AIE caracterizam-se por um funcionamento através da ideologia e apresentam também a contribuição mais importante do autor argelino para nossa discussão atual: o fato de que o braço ideológico do Estado está presente materialmente em instituições, e não é pouco significativo que o primeiro aparelho ideológico listado por Althusser seja o Aparelho Escolar.

2.2 Educação e esclarecimento

É no processo de modernização encabeçado pela nascente burguesia industrial urbana que a educação escolar, caracterizada pelo saber sistematizado, ganha protagonismo, tornando-se a principal forma de educação, condição que persiste até os dias de hoje. Sob outros modos de produção, a instrução sistematizada consistia numa educação secundária, privilégio da classe improdutiva. Para os trabalhadores, o saber estava intimamente vinculado ao trabalho material. Com o surgimento da propriedade capitalista, essa relação é transformada: com a transição do campo para a cidade e da propriedade agrária

para a industrial, num intenso processo de modernização, a educação tornou-se exigência universal, com a função de transmitir os códigos sociais básicos, em sua maioria escritos. É com esses interesses em mente que surge a afirmação atribuída a Adam Smith de que, não obstante necessária a instrução dos trabalhadores, deve ser feita em doses homeopáticas (SAVIANI, 2011).

A expansão da propriedade industrial urbana acirrou o conflito entre proprietários agrários, vinculados à nobreza, e capitalistas, estando estes últimos envolvidos na emergência do processo revolucionário da burguesia. No processo de tomada de poder por uma classe revolucionária, seus ideais ganham estatuto universal, compondo seu braço ideológico. Ninguém incorpora tão bem esses ideais quanto Kant em sua definição de Esclarecimento: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 1985, p. 100). O sujeito esclarecido, emancipado da menoridade, é aquele que fez o bom uso público da razão. Essa concepção tem como núcleo da emancipação o indivíduo, apesar do objetivo coletivo de se estabelecer uma sociedade civil fundada na racionalidade. Dado o caráter idealista e ideológico desta proposta, idealista porque seus meios de realização encontram-se longe de uma compreensão crítica dos determinantes sociais da “menoridade” e de uma articulação política de efetiva transformação social, ideológica precisamente pelo fato de que a verdadeira emancipação a ser realizada é a da burguesia, que, uma vez dominante, converte seu braço ideológico num conservadorismo positivista de legitimação das relações sociais capitalistas, é evidente que o projeto do Esclarecimento não se realizou, ao menos não em sua inversão ideológica. Diante disso, não é paradoxal que o maior expoente moral da filosofia burguesa justifique a desigualdade material manifestada no estado burguês na mesma medida em que afirma a “igualdade universal dos homens”:

(...) esta igualdade universal dos homens num Estado, como seus súbditos, é totalmente compatível com a maior desigualdade na qualidade ou nos graus da sua propriedade, quer na superioridade física ou intelectual sobre os outros ou em bens de fortuna que lhes são exteriores e em direitos em geral (de que pode haver muitos) em relação aos outros (...) (KANT, 2008, p. 78).

O projeto do Esclarecimento ganha nova dimensão no século XX, num período marcado pela agressividade de duas guerras mundiais em três décadas e pela sistematização do extermínio em massa levado a cabo pelo Terceiro Reich, uma dimensão trágica, derrotada. Para o humanismo esclarecido, o projeto tinha

falhado, o ser humano não havia se emancipado de sua minoridade, não havia sido racional o bastante. É neste contexto que a leitura frankfurtiana da sociedade contemporânea tem sua gênese, subvertendo a visão do humanismo esclarecido: a “barbárie” que caracterizou o século XX não decorre de uma falha do projeto do Esclarecimento, mas precisamente do sucesso de sua realização. Trata-se de uma atualização da crítica marxiana (MARX, 2010) ao Esclarecimento: ao mesmo tempo em que proclama a igualdade universal dos seres humanos e o ideal de emancipação coletiva na sociedade civil através do Esclarecimento, a burguesia em ascensão preserva estruturas desiguais que a favorecem, como é o caso da exploração da força de trabalho. Essa orientação não é irracional, é dotada de uma racionalidade distinta, que não possui fim em si, pois constitui um instrumento de realização dos interesses hegemônicos. “Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 18). A razão objetiva em busca da “verdade” é deixada de lado em função de uma razão instrumental, preocupada unicamente com a eficácia do processo.

A sociedade industrial oriunda da atualização contemporânea do Esclarecimento é marcada pela substituição da repressão pela domesticação através do consumo e por uma unidimensionalidade da consciência. Com a introdução das classes dominadas como sujeitos de consumo, a dominação capitalista torna-se cada vez mais ideológica e seus ideais cada vez mais inerentes à consciência do sujeito. De fato, o consumidor é objeto da indústria cultural, o verdadeiro sujeito, já que é esta que esquematiza a cultura: “Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 103). Adorno e Horkheimer enxergam um duplo aspecto de reificação no sujeito contemporâneo: como empregados, adaptam-se à organização racional do trabalho; como consumidores, compram uma liberdade ilusória, mas “Objetos é que continuarão a ser em ambos os casos” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 121). Esse duplo aspecto da reificação resulta na unidimensionalidade do sujeito. O sujeito da sociedade industrial é alienado na mercadoria, só se reconhece no produto de consumo: “a realidade constitui uma etapa mais progressiva de alienação. Esta se tornou inteiramente objetiva. O sujeito que é alienado é engolfado por sua existência

alienada. Há apenas uma dimensão, que está em todas as partes e tem todas as formas” (MARCUSE, 1967, p. 31).

2.3 Educação e emancipação

Adorno toma o desafio de pensar a educação neste contexto. A educação, no sentido escolar e geral, consiste na construção de uma consciência verdadeira, capaz de fazer experiências. A importância de se pensar o processo educativo decorre da posição crítica que a educação possui na transformação social. O caminho para uma autêntica democracia passa por uma educação para a democracia, emancipatória: “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141-2).

A educação escolar conta com uma importante ambiguidade: ao mesmo tempo em que deve formar um sujeito adaptado ao seu mundo, deve construir uma verdadeira consciência, que invariavelmente opõe-se à ordem estabelecida. Em nossa sociedade reificada, no entanto, a educação é reduzida à modelagem de sujeitos bem-adaptados, e por bem-adaptados leia-se coniventes com os processos de exploração dos quais são objeto.

Embora aparelhada de tal modo, a escola é local estratégico, pois, como fica demonstrado nos esforços neoliberais de precarização da educação pública, sua inadequação à sociedade de mercado abre a possibilidade de uma reflexão distinta. Para a maioria dos sujeitos, a escola é o único local de acesso ao saber sistematizado e aos elementos culturais não reificados. E uma formação autêntica sustenta-se na percepção sensível e crítica do mundo: os objetos, seja o conhecimento ou as obras de arte, devem ser compreendidos historicamente, ao mesmo tempo em que o sujeito deve estar atento às próprias contradições do mundo.

No cenário nacional, essa discussão é em parte incorporada por Marilena Chauí, em sua conferência *Ideologia e Educação* (2016). Que a escola é instrumento ideológico da classe dominante, é evidente. Ao *modus operandi* da ideologia é imprescindível o controle da formação escolar:

Portanto, a eficácia ideológica depende da interiorização do *corpus* imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível. Pode-se dizer que uma

ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos (CHAUÍ, 2016, p. 247).

A escola é elemento-chave por ser responsável pela interiorização do *corpus* imaginário ideológico como o real e, se é de tanta importância para a ideologia a invisibilidade, não é precisamente a escola burguesa que se propõe a transmitir os conteúdos ditos “neutros e objetivos”, invisibilizando seu caráter ideológico?

A autora enxerga a cristalização do discurso “sobre” em oposição ao discurso “de” como um dos principais instrumentos da ideologia na educação: o discurso “sobre” é propriedade da burocracia estatal, ou seja, “um discurso *do* poder que se pronuncia *sobre* a educação” (CHAUÍ, 2016, p. 249), enquanto o discurso *da* educação, pronunciado por professores e estudantes segundo sua experiência, é excluído. Com o fim do regime militar, propôs-se uma descentralização da organização escolar, porém a precariedade dos sujeitos da educação persiste: antes, “especialistas” eram responsáveis, enquanto o professor apenas executava a proposta; hoje, não há mais a decisão dos especialistas, pela exigência de um processo democrático, mas a precariedade do professor é mantida.

Com isso, a rede escolar desorganizou-se ainda mais, passando da gestão tecnocrática, própria do período autoritário do regime militar, para o extremo oposto, da fragmentação e do descontrole, em nome da descentralização, mantendo-se, porém, os mecanismos autoritários pelos quais se impunha a nova situação (SAVIANI, 2011, p. 104).

O professor tornou-se, de fato, um negligenciado revendedor de conhecimentos. “Se conhecimento é poder, os dois termos desta equação lhe são negados” (BATISTA, 2000). O interesse em silenciar o discurso “da” educação é evidente, dado o risco que este discurso representa para os interesses dominantes:

A educação não pode falar porque, se o fizer, obrigará ao reconhecimento de sua existência singular ou específica articulada a outras singularidades que diferenciam as relações sociais, de sorte que, de diferença em diferença, acabaria levando ao reconhecimento das divisões sociais (CHAUÍ, 2016, p. 250).

Diante do exposto, a autora propõe a educação como um processo de conscientização distinto da conscientização universalista do Esclarecimento, tratando-se de uma conscientização pautada nas contradições do sujeito:

Não seria mais rica (em termos pedagógicos, políticos e históricos) uma pedagogia que percebesse e interrogasse esse fenômeno no qual um saber real, uma consciência verdadeira das condições objetivas, é sufocada internamente sob o peso da adversidade que impede à verdade conhecida e reconhecida propagar-se numa prática e que, ao contrário,

cinde essa consciência que sabe, fazendo-a produzir atos e discursos negadores de seu saber? (CHAUÍ, 2016, p. 255).

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A influência das ideias iluministas caracteriza o período das “reformas pombalinas”, onde um esforço de modernização, vinculado às ideias de uma crescente burguesia em oposição à nobreza, foi implementado. Esse processo culminou no Positivismo como fonte das ideias que motivaram o fim da monarquia e o estabelecimento de uma república. Assim, o processo de escolarização passou a ser visto como o “grande instrumento de participação política” (SAVIANI, 2013, p. 177). É neste contexto que nasce o que será posteriormente caracterizado como “pedagogia tradicional”, constituindo a primeira tentativa de se estabelecer um ensino universal com o objetivo de formar cidadãos livres, sustentando a democracia burguesa.

A pedagogia tradicional concentra os esforços educativos voltados para os interesses da classe dominante. Até o processo de transformação política que envolve a revolução de 1930, a educação estava vinculada aos interesses de uma elite agrária. A reforma geral da instrução pública paulista, promulgada pela Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892, concentra o núcleo dessa pedagogia: a decomposição da matéria em elementos mais simples que seriam progressivamente incorporados pelo aluno; o formalismo, onde a educação é vinculada à compreensão de aspectos lógicos; a memorização, na qual o aluno deveria repetir ao mestre o que lhe foi ensinado; a autoridade centralizadora do professor e a emulação, estabelecendo prêmios e castigos e um sentimento de dever por parte dos alunos. Todavia, por mais que se tratasse de um interesse público, o serviço dessa educação à formação das elites, enquanto pouco tem a oferecer ao proletariado, é evidente: “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava” (SAVIANI, 2013, p. 175).

A Escola Nova, que surge em reação à pedagogia tradicional, levanta esforços de democratização da educação, tanto na expansão da escola para a população marginalizada quanto no próprio funcionamento da escola. Tais esforços, no entanto, perdem efetividade quando constatamos o *deficit* histórico que a educação brasileira possui, já que por toda a sua história o ensino não foi centralizado na União, ao menos não concretamente, o que dificultaram estes

esforços e dificulta até hoje o estabelecimento de um sistema de educação efetivo (SAVIANI, 2011). Com a evidente dificuldade de se estabelecer de modo universal, a escola nova ficou restrita a escolas experimentais de elite. Os ideais escolanovistas, no entanto, chegaram aos educadores das redes de ensino, e suas consequências são no mínimo questionáveis:

Cumprir assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1999, p. 22).

Os efeitos do escolanovismo, no entanto, não são mero acidente. Antes, trata-se de uma reação da burguesia à reivindicação das massas por educação num claro interesse político: os movimentos sociais que reivindicavam ensino universal nas primeiras décadas do século passado, que ali possuíam uma convergência com os interesses dominantes da burguesia, logo foram engolidos pelo escolanovismo no terreno da educação, num movimento que, afirmando uma preocupação metodológica, foge da preocupação política: “E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta” (SAVIANI, 1999, p. 63).

Em oposição, a pedagogia histórico-crítica, “longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (SAVIANI, 1999, p. 75). Sua proposta para a ação pedagógica é dupla:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

É essencial à pedagogia a sistematização dos conteúdos objetivos, daquilo que Saviani (2011) chama de “clássicos”. Sobre isso, devemos fazer dois alertas: em primeiro lugar, há uma distinção *a priori* entre saber objetivo e saber neutro, já que a objetividade é um conceito epistemológico, enquanto a neutralidade é de cunho ideológico e possui a função de despolitizar aquilo que é intrinsecamente político, retirando das mãos da classe interessada na objetividade, que por esta se

interessa justamente por poder desvelar as condições de sua opressão, seu potencial revolucionário; em segundo, o “clássico” não é temporal, no sentido de antigo, mas fundamental, ou seja, é aquele saber imprescindível para uma formação efetivamente crítica.

Sobre o segundo aspecto da proposta, o próprio autor esboça um percurso metodológico vinculado à filosofia da *praxis*. Saviani (2009) elabora um percurso composto por momentos pedagógicos que levam à transformação da prática social do estudante. Num primeiro momento, professor e estudante partem de suas práticas sociais: o professor, graças à função que ocupa, possui ou deveria possuir uma compreensão sintética da realidade, já que tem o papel de organizar o saber; o estudante possui uma compreensão sincrética, ainda não articulada. Essa prática social apresenta os problemas que constituem o segundo momento, o da problematização, onde os conhecimentos necessários são levantados. O terceiro momento é o da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento daqueles problemas, a instrumentalização, onde tais instrumentos são transmitidos pelo professor, direta ou indiretamente. Ou seja, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1999, p. 81). A catarse constitui o quarto momento do percurso, local de elaboração superior da estrutura em superestrutura: “Ao ter em mãos instrumentos culturais sistematizados na forma de ciência, filosofia e arte, que antes eram fatores de desigualdade social, os homens têm a possibilidade de produzir alterações intencionais na prática social” (CARDOSO e MARTINS, 2014, p. 154). Por fim, o quinto momento é o da prática social sintética por parte do estudante, onde o sujeito, agora com a problematização elaborada, pode agir efetivamente sobre sua realidade.

Com efeito, o que a proposta da pedagogia histórico-crítica constata, de modo muito evidente, é o fato de que a democracia não é uma garantia no processo educativo. Como diz Saviani (1999), “democracia é uma conquista; não um dado” (p. 87).

Apontamentos conclusivos

Após diagnosticar uma ausência de concretude no que diz respeito à ação psicológica por parte de uma orientação crítica do pensamento sobre a educação,

enxergamos nessa pedagogia, profundamente enraizada no desenvolvimento da educação no Brasil, um caminho para substancializar o debate, trazendo-o para o campo da *praxis*. Esperamos ter satisfeito minimamente o objetivo, e lançamos o alerta de que, dada a multiplicidade de temas aqui trabalhados, não foi possível a exploração de todos ao seu limite.

Para efeito de conclusão, enfatizamos a dupla necessidade de resistir e construir que envolve a educação: resistir aos esforços de destruição de uma escola que já não atende mais aos interesses dominantes, tornando-se supérflua à lógica do capital; construir uma escola compromissada com os interesses dos dominados, localizando sua prática social numa realidade de exploração contra a qual se deve lutar, uma escola que reconhece o ponto de partida não democrático que possui e, justamente nessas condições, trabalha por um ponto de chegada democrático. Concluímos com as palavras de Adorno (1995): “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (p. 183).

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BATISTA, S. S. S. Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dez., 2000. p. 182-205.
- CARDOSO, M. M. R. e MARTINS, M. F. A Catarse na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 57, jun 2014. p. 146-164.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, jan./mar. 2016. p. 245-257.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5º ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento” (“Aufklärung”)? In: Idem. **Textos seletos**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- KANT, Immanuel. Sobre a expressão corrente: isto pode ser correto na teoria, mas nada vale na prática. In: KANT, Immanuel (org.). **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2008.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32º ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11º ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO APORTES TEÓRICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS

Renata Carvalho Silva¹

INTRODUÇÃO

É amplamente reconhecida a importância e relevância dos trabalhos do historiador John Manuel Monteiro para o fortalecimento da Nova História Indígena, bem como para a rediscussão acerca das representações e construções historiográficas sobre os povos indígenas no Brasil e nas Américas. Um dado importante a ser ressaltado é que, ainda nesse momento, em meados da década de 1990, o autor já apontava para a necessidade de um repensar acerca das bases epistemológicas em que se assentavam, até então, as leituras e interpretações sobre os povos indígenas na América.

As discussões propostas por ele a respeito da variabilidade de sentidos na relação entre indígenas e colonos, em muito se afastava das versões tradicionais e racionalizadas de simples questão econômica ou imposição jurídico-política para acionar a um novo conceito de agência que se expressava através do sentido “do jogo complexo entre lógicas rituais, negociações políticas e resistências armadas” (ARRUTI, 2013, p. 11). A partir de tal categoria poderia-se, inclusive, ressignificar o conceito de fuga, vista, até esse momento, como um dos exemplos tácitos das resistências radicais para, através da análise das documentações e a partir da lógica dos sujeitos escravizados, emergirem enquanto ato de negociação e não apenas de negação das instituições missionárias ou escravistas, articulando assim, sobrevivências possíveis no seu espaço de ação e imposição colonial.

Desse modo, mais do que propor uma nova forma de interpretação dos eixos que norteavam as interpretações acerca das experiências de vida dos sujeitos indígenas escravizados no período colonial, Monteiro caminhava em direção de uma proposta de redefinição das bases conceituais em que se assentavam essas mesmas reflexões, propunha mesmo uma ampliação das categorias de entendimento até então utilizadas e impostas a partir do processo de colonização. Ora, o que sugere Monteiro em meados da década de 1990 é o mesmo que vinham propondo os teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade, já em inícios dessa

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão. Professora de História da Rede de Escolas Públicas de Tempo Integral do Estado do Maranhão, Centro Educa Mais Y Bacanga (SEDUC-MA).

mesma década, a saber, a imposição dos saberes/poderes europeus em perspectiva universal a partir da implementação da Modernidade em sua face mais sombria, a Colonialidade (MIGNOLO, 2017).

Assim, ao pôr em prática o empreendimento colonial durante a Modernidade, a Europa construiria um arcabouço conceitual baseado em um auto referenciação epistemológica racialmente hierarquizada onde eram obrigados a coexistir pensamentos ou práticas consideradas, por um lado imperfeitos e inadequados e por outro lado o conhecimento legitimado em um regime epistemológico considerado e aceito enquanto universal e, coincidentemente, europeu. Ou como afirma Aníbal Quijano:

De acordo com essa perspectiva, a Modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-racional, tradicional-Moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou "Occidente", foi "Oriente". Não os "índios" da América, tampouco os "negros" da África. Estes eram simplesmente "primitivos". Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica (2005, p. 122).

Para que os debates acerca dos usos e articulações dos diferentes conceitos e categorias para um ensino das diferentes histórias e matrizes culturais dos povos originários de maneira plural e efetiva nas escolas básicas ou instituições superiores não indígenas, é necessário pensarmos os debates e reflexões acerca da decolonialidade do saber/poder enquanto fundamentais, uma vez que estes se desdobram em uma válida e pertinente discussão acerca dos usos funcionais e críticos do conceito de interculturalidade, que podem ser extremamente férteis no âmbito da prática pedagógica.

Para Walter Mignolo (2010, p. 14) é a partir do florescimento desse campo de discussão teórica que se começam a liberar categorias de pensamento e formas de ser e estar no mundo até então apagadas, silenciadas do palco de determinação teórica, ou, como aponta Catherine Walsh (2009), os diversos seguimentos das minorias étnicas latino americanas iram se articular através de movimentos de ação política em que se tinha como alvo os padrões de imposição globais, mas também estarão no centro das disputas e rearranjos dos "desenhos globais de poder" (p. 01).

Assim é que, para pensar o desdobramento do conceito de decolonialidade do saber/poder para a educação, a autora nos aponta para a necessidade de antes pensar a articulação de uma interculturalidade crítica para a efetivação de uma educação em perspectiva eminentemente intercultural. Walsh aponta para a diferenciação entre os conceitos de interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, onde a primeira se apresentaria enquanto “funcional” ao sistema dominante e a segunda, enquanto projeto político de descolonização do poder/saber resultando, daí uma educação intercultural enquanto “refundação da sociedade e de suas estruturas que racializam, inferiorizam e desumanizam” (WALSH, 2009, p. 01).

Entretanto, ao contrário do que se possa pensar, tal refundação de bases epistemológicas não preveem um abandono ou anulação dos pressupostos conceituais constituídos a partir da Modernidade/Colonialidade como a princípio possa sugerir as definições teóricas até aqui apresentadas, antes propõem uma articulação entre estes e as epistemologias nativas e diaspóricas enquanto elementos de equivalência e articulação válidas, uma vez que, como nos aponta Norma Takeuti, “se trata tanto mais de uma questão ético política que de uma questão exclusivamente epistemológica” (2016, p. 19), ou como esclarece mais detalhadamente a historiadora Adelia Miglievich-Ribeiro (2014):

Ao ressaltar a face oculta da Modernidade – a colonialidade – não se despreza a cosmologia Moderna que moldou valores tais quais liberdade, igualdade, democracia ou os direitos humanos ou propõe um saber dos povos do sul contra os saberes produzidos no mundo do norte, mas exige, de um lado, a contextualização das categorias explicativas (e normativas) até então naturalizadas como absolutas, exibindo a necessidade de sua tradução para os novos cenários cujos agentes, portadores de outros repertórios, virão ressignificar seus conteúdos; de outro lado, a crítica pós-colonial verifica, na cosmovisão Moderna hegemônica, suas contradições, camufladas e desastrosas. Percebe nesta as operações de exclusão e desumanização mediante a produção da diferença colonial (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 68).

Quijano (2007) destaca ainda que, apesar das semelhanças os conceitos de colonialismo e colonialidade serem conceitos aproximados possuem, ambos, distinções significativas. Assim, enquanto o colonialismo (a imposição jurídica e política determinada pela empresa colonial) ter-se extinguido nos espaços de dominação, sem ele não poderia existir a colonialidade (sua imposição subjetiva) que, por sua força determinante, sobrevive apesar da primeira, chegando a se tornar um padrão de referência universal a partir do processo de globalização.

A dominação colonial não se efetivaria apenas em termos físicos, mas, e principalmente, a partir do que nos aponta Quijano (2005), se daria por uma invasão do imaginário do outro, de sua ocidentalização, onde através da “sedução” pela cultura colonialista, o arcabouço cultural eurocêntrico é tido como norte e parâmetro e o eurocentismo deixa de ser parâmetro exclusivo dos indivíduos a ele pertencentes e passa a integrar a perspectiva conceitual também daqueles sujeitos a sua imposição através da educação. A colonialidade do poder teria assim construído a subjetividade do subalternizado através da imposição da sua racionalidade em detrimento, negação e inferiorização da subjetividade dos grupos humanos não europeus. Tal imposição se desdobraria então na colonialidade do saber na qual se deveria operar a descolonização.

Assim, antes de se pensar a institucionalização de uma “história e cultura indígena” se faz necessário compreender que foram esses mesmos cânones científicos os que, no processo de legitimação do estatuto científico das humanidades, se estabeleceu essa hierarquização epistemológica legitimado pelos Estados Modernos e que opera no sentido da anulação das outras formas de pensar a realidade ou de produção de saberes críticos e/ou científicos (GROSFUGUEL, 2007, p. 34-35). A colonialidade celebrada enquanto iluminação dos padrões de racionalidade europeia, operou no sentido do silenciamento dos povos colonizados, lhes negando o estatuto de humanidade/racionalidade.

Além disso, esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso Quijano fala também da colonialidade do saber entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (CANDAUI e OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Catherine Walsh aponta que, enquanto proposta no que concerne às opções de superação da colonialidade, aquelas que se apresentariam como mais interessantes e efetivas seriam aquelas postas em prática através do processo educativo. Em primeiro lugar ao elaborar uma crítica acerca da maneira como se pensa a própria Modernidade, ou seja, enquanto fenômeno unicamente europeu e não como de fato o foi, um fenômeno posto em processo a partir de múltiplas localidades. A outra é a de se pensar a “diferença colonial”, ou seja, pensar a partir da rearticulação entre os saberes locais fragmentados pela colonialidade em

diálogo com a Modernidade imposta (WALSH, 2009). Supõe-se assim um interesse por produções de conhecimento distintas daquelas construídas a partir do paradigma Moderno Ocidental.

Ao buscar refletir acerca da produção de outras formas de saber conectando o pensamento produzido na América Latina a outros autores nas mais variadas partes do mundo, Catherine Walsh vai conceber conceitos bastante proveitosos elaborados ao refletir sobre as ações e práticas educativas na contemporaneidade. Entre eles se articulam os conceitos de pensamento-outro enquanto luta contra a não existência, a existência dominada e a desumanização dos sujeitos subalternizados, questionando assim a negação histórica da existência dos não europeus como afrodescendentes e indígenas; a decolonialidade, que em Walsh toma o conceito de “visibilização das lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 24) , ou seja, a autora partindo assim das contribuições de pensadores como Franz Fanon e Abdelkebir Khatibi identifica assim as lutas e movimentos sociais, não por uma suposta “consciência negra”, mas uma consciência forjada pelos indivíduos escravizados, não sendo estes determinados pelo recorte subalternizado do recorte racial da cor.

Por último temos aquele que para nós se mostra o mais produtivo conceito desenvolvido pela autora, qual seja, o de pensamento crítico de fronteira, ou interculturalidade crítica, sendo este concebido nas dimensões de processo, projeto político e mesmo de projeto educativo. O pensamento crítico de fronteira demarca assim a possibilidade de tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar diferentes da lógica eurocêntrica (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 25). Assim é que para Walsh, pensar em termos interculturais é uma forma de tornar as múltiplas epistemes, apesar de estabelecidas em uma relação tensa e crítica, mais simétricas e equivalentes.

Dessa forma, Walsh formula a oposição entre as noções de interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, sendo a primeira pautada na crítica do uso da interculturalidade como mera acomodação do discurso da diversidade no tradicional modelo educativo, que aponta o respeito à diversidade e apolítica de “inclusão” como meras estratégias de confirmação e reafirmação da subalternidade dessas diferenças à hierarquização epistemológica eurocêntrica,

donde a interculturalidade crítica, enquanto práxis decolonial, partiria do problema do poder e seria construído a partir das gentes que tem sofrido histórico de submissão e subalternização e se propõe a transformação das estruturas hierarquizantes que impõem a subalternidade em busca de uma relação mais simétrica e equitativa (WALSH, 2009, p. 03-04).

Logo, a questão da interculturalidade crítica e da decolonização partem de questões de ordem ontológicas, do ser, do pensar e do conhecimento (WALSH, 2009, p. 11). Assim, o problema da interculturalidade pensada em termos de acomodação é o fato de buscar superar a legitimação dos padrões hierárquicos fundamentados pela racialização, sem, contudo, romper com as perspectivas de desigualdade epistêmica naturalizados por essa própria hierarquização. Por essa premissa, os sujeitos subalternos não construiriam “conhecimento”, uma vez que este é dado a partir de métodos específicos de organização mental, determinados em função desse saber/poder eurocêntrico. Por conta disso, por exemplo, a oralidade griôt durante longo período não foi reconhecida enquanto dimensão do conhecimento, ou mesmo as cosmologias e mitologias dos diversos povos indígenas não terem qualquer fundamentação de ordem histórica por serem consideradas meras alegorizações folclóricas.

Mas também há uma dimensão a mais da colonialidade, pouco considerada e que se enlaça com as outras três. É a colonialidade cosmológica e da mãe natureza, que tem a ver com a força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e originárias-indígenas, ainda presente em muitas sociedades andinas, mesoamericanas e caribenhas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na distinção binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como “não-Modernas”, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo com a terra e com os ancestrais e orixás como seres vivos. De modo que, pretende soterrar as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória que não se sustenta simplesmente no ocidental. É esta dimensão que permite aprofundar o problema existencial ontológico, particularmente dos descendentes africanos, um problema enraizado não só na desumanização do ser, mas também na negação e destruição de sua coletividade diaspórico-civilizatória e da filosofia que lhe é própria, como razão e prática de existência (WALSH, 2009, p. 11-12).

O problema assim apresentado pelas políticas educacionais pautados no modelo conciliador e hierarquizante de interculturalidade se torna limitado pela adoção das línguas maternas e a garantia de uma educação bilíngue como atestação de sua efetividade se dá enquanto uma limitação da dimensão linguística, uma vez que se limita à uma forma dos alunos indígenas se relacionarem com a

sociedade dominante, e não o contrário. Para Walsh, tal política de inclusão se concebe apenas como estratégia de perpetuação da dominância de um projeto neoliberal na América (2009, p. 06).

Acerca desse último aspecto, nos é bastante emblemático o relato do professor indígena do povo Apinajé, Júlio Kamêr R. Apinajé (2017), que ao discutir as possibilidades de aplicação de uma educação em perspectiva intercultural, utiliza o exemplo das problemáticas inerentes as diferenciações de mundo entre o grupo e os professores não indígenas que atuam em seus territórios para refletir acerca das possibilidades de implementação de uma formação educativa intercultural:

As leis de kupê (não indígena), ou seja, a cultura não indígena, está dominando o espaço do conhecimento Panhĩ (indígena). A escola avança contribuindo e violentando os conhecimentos e a organização Panhĩ. Isto é uma catástrofe com a rara e preciosa ciência que se conecta com o mundo social e biológico. A sociedade não percebe que a natureza está falando? [...] Segundo os estudos teóricos, a “interculturalidade” é uma mistura de conhecimento diversa, mas é apenas uma palavra justificando certas situações ou comparando a concepção de outra população (sociedade civil) para dizer que é dessa maneira e pronto. [...] A associação indígena tem uma cultura de reminiscência oral na qual está se introduzindo a escrita, o que provoca uma culpabilidade extremamente ampla dos participantes do procedimento, pois o acesso da oralidade para a escrita pode ocasionar alterações sociais bastante incisivas. Como afirma Giraldin: [...] as mães das crianças esperavam que a escola dispensasse os alunos do período da tarde no horário do intervalo para o lanche (15:00) para que os mesmos pudessem ter seus cabelos cortados. Já eram quase 16 horas quando as mães foram à escola para retirar seus filhos da sala de aula porque as professoras não indígenas não quiseram interromper as atividades [...]. (2016, p. 91). Estas atividades são partes da difusão de conhecimentos tradicionais pelas músicas que são cantadas (APINAJÉ, 2017, 74-81).

Entender esse processo de discussão e ressignificação ontológica no campo das práticas pedagógicas não restringe, limita ou fixa de forma permanente as identidades indígenas, mas, ao contrário, permite compreender a superação de uma imposição epistemológica que legitima a subalternização e a colonialidade do saber/poder. Portanto, pensar uma prática pedagógica em perspectiva intercultural, crítica e decolonial pressupõe pensar histórias e culturas que vão para além de uma simples “inserção” do diferente, mas de reconhecer e refletir acerca das bases mesmo em que se assentam hierarquizações excludentes dos referenciais ontológico/epistêmicos que tomam a diferença em termos de dominação e subalternização.

Do tal modo, os teóricos do de(des)colonialismo, ao proporem novas epistemologias versadas na proposta intercultural, pretendem, dentre outras coisas, chamar a atenção para a incompletude e as limitações das categorias universalizantes das grandes matrizes interpretativas ocidentais, coadunando-se a propostas de compreensão das constituições identitárias no contexto dos contatos pluriétnicos e de mestiçagem/hibridização, a partir de pressupostos conceituais específicos, dando ênfase a novas perspectivas de classificação e compreensão da experiência humana. Ou como nos aponta Walter Mignolo:

El giro descolonial consiste en desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías de pensamiento que naturalizan la colonialidad del saber y del ser y la justifican en la retórica de la Modernidad, el progreso y la gestión “democrática” imperial. El control actual del conocimiento opera fundamentalmente en la economía y en la teoría política. [...] La descolonialidad del ser y del saber requiere pensar, como lo hizo [Franz] Fanon, en las fronteras del liberalismo-economicista imperial, del cristianismo salvacionista y del marxismo revolucionario. Estas tres grandes líneas constituyen el pensamiento único, al constituirse como único, redujo a silencio, al pasado, a la tradición, al demonio, a lo superado, a lo no sostenible, a lo no existente. [...] Ya no es posible ignorar las contribuciones de occidente a la historia de la humanidad como tampoco se puede ignorar que tales contribuciones no son soluciones para toda la humanidad (2013, p. 13).

Um exemplo dessa proposta de descentramento da lógica objetivo/racional de entendimento de mundo pode ser dada a partir da importância da língua enquanto elemento fundante da ordem lógico representativa da maioria dos universos humanos conhecidos. Gersem José dos Santos Luciano, ou Gersem Baniwa, nos chama a atenção para o papel primordial desempenhado pela língua para a compreensão dos pressupostos teóricos e analíticos de construção de mundo das diversas sociedades ameríndias. Assim, ao discutir linguagem e educação intercultural a partir do ponto de vista indígena faz saber que para além de uma ordem física e eminentemente “humana” do processo comunicacional, a língua na perspectiva dos povos originários desempenha também o papel de mantenedora de uma ordem cósmica e natural da qual a fala, os cantos e os ritos, em suma, mitos e cosmologias, desempenham papel basilar na estruturação simbólica e social.

A linguagem é uma das capacidades criadoras mais impressionantes e impactantes da humanidade. É o meio pelo qual os seres se humanizam entre si, ou seja, ao mesmo tempo em que as identificam entre si, também as distinguem dos outros animais. No entanto, essa distinção não significa, de modo algum, hierarquização, uma vez que em termos de capacidade de comunicação ou linguagem, todos os seres são iguais. Assim, para os Baniwa é também o meio pelo qual se comunicam com

outros seres do mundo e com o próprio mundo, uma vez que, para eles, a comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico. Escassez de caça, por exemplo, pode ser resultado de uma falta ou uma ineficiência de comunicação entre os pajés e os espíritos superiores das caças. Mas essa comunicação com o universo não é exclusividade dos pajés. Todos os humanos, segundo as cosmologias indígenas, devem permanentemente manter essa comunicação. A comunicação, a linguagem e o diálogo são, portanto, essencialmente da ordem espiritual e transcendental. (LUCIANO, 2017, p. 296).

Portanto, é através das linguagens física e espiritual que se dá o processo não só de compreensão do universo e do ambiente em que vivem, como, igualmente, na tentativa de estabelecimento do diálogo, a busca pelo entendimento do outro. Igualmente é através de processos subjetivos de apreensão e transmissão que os mesmos conhecimentos se constroem e são constantemente assumidos e reativados a cada geração. Noção interessante partilhada por diferentes matrizes culturais indígenas é aquela relativa ao conceito de canto/música posto que, enquanto evento mítico primordial é através dele que se dá não só o processo de construção como igualmente de transmissão do conhecimento que deve ser resguardado e continuamente reativado para que se opere o equilíbrio necessário a sobrevivência étnica de um determinado povo/etnia.

A “música” ancestral é, assim como os sonhos e as alucinações, também espaço de aprendizado e relacionado a partir da constante reativação e experimentação pessoal dos indivíduos relacionados no processo que podemos nomear de “ensino-aprendizagem”. É possível observarmos essa noção em várias outras narrativas e constituições sociais de distintos povos e sociedades indígenas das quais as cosmologias são mais que meras “abstrações religiosas” podendo ser consideradas teorias de mundo que buscam não só explicar e compreender as lógicas intrínsecas da natureza, mas estabelecer junto às mesmas uma coparticipação que dada uma mútua ação reflexiva, mantem o seu equilíbrio.

Kaká Werá Jecupé, indígena da etnia Tapuia, na obra “Tupã Tenondé e a criação do universo, da terra e do homem” (2001) nos apresenta um importante trabalho de tradução das Cosmologias Tupi-Guarani que são dados a conhecer enquanto cantos sagrados dos Mbyá-Guarani, incluindo aí a *Ayvu Rapyta* (1959), da sua cosmogonia ancestral. É fascinante perceber como a construção da narrativa nela colocada nos põe em contato com um posicionamento onde subjetividade poética e objetividade de conhecimento, através da noção de musicalidade/canto não se dissociam. Para o léxico tupi-guarani:

[...] toda palavra possui um espírito. Um nome é uma alma provida de um assento. É uma vida entoada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito é silêncio e som. O silêncio-som tem um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor. Quando o espírito é entoado, passa a ser, ou seja, possui um tom. Tudo que existe entoa. Pedra, planta, animal, homem, céu, terra. As vidas assim acontecem. Grandes entidades da natureza cuidam da harmonia de forma para compor tudo que entoa. São os arquitetos, escultores, pintores, engenheiros, músicos e operários da criação, dirigidos por divindades anciãs, os Nanderus e pela própria Mãe-Terra que por sua vez são dirigidos pelos anciãos da raça, os mais antigos antepassados que se tornaram estrelas (JECUPÉ, 2001, p. 05).

Assim, ainda pensando nos usos das mitologias para o ensino das histórias e culturas indígenas em sala de aula e utilizando como exemplo a tradição oral Guarani traduzida por Kaká Werá é preciso que entendamos que para esse complexo cultural a palavra é música, som e espírito e dessa orquestração poética e multidimensional todas as coisas foram criadas em um tempo ancestral da qual hoje apenas sobrevive o seu reflexo distante e pálido, mas transmitido pela manutenção das palavras originais:

Nande Ru Papa Tenondé, Nosso Pai Primeiro criou-se por si só na Vazia Noite Iniciada – era Imanifesto, a Suprema Consciência, nada existia. De si próprio iniciou seu desdobrar.

Nosso Pai Primeiro sustentava-se no Vazio, antes que existisse o sol ele existia por reflexo de seu próprio coração e fazia-se servir dentro de sua própria divindade.

Amor e Sabedoria contidos em sua própria divindade.

Antes de existir a Noite Primeira, e antes de ter-se o conhecimento das coisas, o Amor era.

Namandu, o Uno, o Imanifesto, o Vazio que se manifesta como espaço entoa sua vida eterna como vento, música primeira e última, para logo tomar a forma de um fogo-assento, algo como o trono divino.

Começa então o espaço-tempo.

Antes de existir a terra, em meio à Noite Primeira, antes de ter-se conhecimento das coisas, criou o fundamento da linhagem linguagem humana que viria tornar-se alma-palavra. E fez o Grande Espírito que se formara parte e todo.

Antes de existir a Noite Primeira, e antes de ter-se conhecimento das coisas, o amor era. Concebeu como primeiro fundamento o amor (JECUPÉ, 2001, p. 25).

Portanto, ao contrário da tradição cultural eurocêntrica a partir da qual existe apenas um único e universal conceito de “verdade”, aquele do qual se atinge a partir de complexos mecanismos de indução lógica e cognitiva e da qual também se irradia uma noção única e central de Deus, para o complexo cultural Guarani, fundamentalmente poético e musical, uma correlação conceitual em perspectiva aproximada de “Deus”, seria Tupã Tenondé, o Grande Som Primeiro, de onde se abstrai tu (som), pan (sufixo indicador de totalidade) e Tenondé (primeiro, o início). Logo, Tupã Tenondé seria essa nota inicial, esse som que nos primeiros tempos rege e ordena o mundo, ou a “Suprema Consciência manifestada em forma

de ritmo gerador de vida” que deve ser continua e sucessivamente aprendido, repetido e entoado, para que a existência Guarani se possa manter e perpetuar em cada indivíduo, em cada geração (CAMPELO FILHO e DIAS, 2015, p. 06).

Muitas outras questões ainda existem a serem lidas, interpretadas e trabalhadas e que ficam aqui limitadas em um recorte de apresentação de pesquisa, mas de antemão pontuamos que a escolha dos objetos e categorias de análise e uso para o ensino das histórias e culturas indígenas em sala de aula passam, indiscutivelmente, pela reflexão sobre de que História e de quais representações dos povos originários se pretende ou se está (ou não está, nos parece mais o caso) fazendo, quer seja nas Licenciaturas, quer seja nas escolas de educação básica no Brasil atual. Portanto, uma reflexão crítica sobre os pressupostos sobre os quais a História vem assentando as suas leituras sobre o passado e o presente das múltiplas e diferenciadas etnias que habitam e constituem os diferentes espaços e territórios, bem como de como concebem esses conceitos esses diferentes povos, se faz cada vez mais urgente na no cenário cada vez mais crítico e complexo na qual coexistimos na atualidade.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil, em **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

GROSGUÉL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo trans-moderno decolonial, desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. Em: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la Modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la decolonialidade**. Buenos aires: Del Signo, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (Orgs.). **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, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina, em **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Por uma Razão Decolonial. Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão Moderna, em **Revista Civitas**. Dossiê Diálogos do Sul. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan-abr 2014.

TAKEUTI, Norma. (De)colonialidades e conhecimentos: Interstícios nas ciências sociais, em **Revista Cronos** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: UFRN, Natal, v. 17, n. 1, p. 10-24, jan./jun, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural, em **Exposição apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”**, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

**DECOLONIZAR OS CURRÍCULOS ESCOLARES AMAZÔNICOS:
POSSIBILIDADES DE FAZERES-SABERES OUTROS ENTRE AS MARGENS E
FUROS DE RIOS E LAGOS**

*Denis de Oliveira Silva*¹
*Jackeline Rodrigues Mendes*²

INTRODUÇÃO

A Amazônia, no sentido lógico do tempo cronológico do pensamento e da ação, ainda é entendida como um futuro a ser explorado, suas terras, águas, florestas como valor de uso, para servir ao capital e ao progresso que colocou suas garras em tudo e em todos, trazendo colapsos para as vidas existentes.

O processo de colonização que hoje o movimento Decolonial chama de colonialidade, trouxe lógicas de unicidades para o estabelecimento de cultura que detinham a relação de poder para formar e extinguir o que era e fosse diferente, tratando o diferente de si, como um ser de menor valor, quantificável e rústico que precisava ser educado na escolarização da escola unitária, prevalecente nos ritmos determinados no currículo prescrito que não possibilita de forma proposital o não pensamento inflexivo e reflexivo sobre ele, endurecendo as relações de hierarquias.

A escola pensada pelas relações de poderes na forma capitalista do progresso, fez parte desse processo de escolarização efetuando uma educação universal de verdades estabelecidas e que necessitava ser o centro do ritmo das vidas humanas aqui viventes, anunciando imigrações para explorar esse “El Dourado” de busca pelo ter riquezas do mundo moderno, trazendo devastação, vidas são desperdiçadas nesse chão estriado que conduz a exploração desenfreada dos recursos naturais e das vidas.

A problematização dessa escola perpassa pelo fazer o exercício de pensamento dos signos desperdiçados que estão espalhados nas Amazônias, que perdem a multiplicidades de devir quando são capturadas pela força da sociedade de controle, representados muitas vezes pelos espaços institucionalizados que os coloca em tempos de efetivação e execução paralisados no tempo sem o pulsar das

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais – Phala – Unicamp.

² Doutora em Língua Aplicada na área de Educação Bilíngue pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Campinas – Unicamp. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais – Phala – Unicamp.

vidas, apenas como representações e não como acontecimentos que se transbordam nas infinitudes de vidas outras.

A escola busca escolarizar a todos da mesma forma, colocar todos na mesma padronização para a vida, todos na ordem do mundo capitalista e da cultura unitária do consumo e do uso, com práticas de colonialidade, instituem no poder da força ou do controle as regras e condutas a serem seguidas para estar nesta sociedade. Busca incessante pelo poder de ter objetos, mas que causa profundas formas de adestrar o corpo para viver neste ritmo frenético do tempo Cronos.

Os corpos que sentem dores por não terem espaços múltiplos que possibilitem aberturas para que suas vidas apareçam como singularidades infinitas de acontecimentos, negadas pela captura do Estado que os exclui dos territórios de vida.

Territórios que são geometricamente elaborados para tornar as vidas existentes naqueles espaços como aberrantes, estão fora da unicidade da modernidade e também estão e estarão nos escombros arqueológicos da humanidade, vidas forjadas pelos seus apagamentos em práticas de condutas eurocêntricas, pelo discurso de ordem, mas que surgem esgarçadas, nas fendas das Amazônias, nos furos e margens que são múltiplas, que não possuem espaços nas instituições burocratizadas do Estado da sociedade de controle.

Esse esgarçar dos acontecimentos que tornam as linhas conectadas por forças negativas e positivas de vidas que estão nas linhas de fronteiras e que vivem nelas, espaços que se tornam muitas vezes difíceis de vivências, mas que, por luta travadas com forças de potência, surgem como tecidos que inventam vidas outras nas formas de desterritorialização, como nômades que buscam o infinito retorno que nunca será o mesmo.

O signo só se torna significante por existirem vidas que o fazem existir, sem essas vidas não existem signos, pois a escola é um signo presente em todas imanências que escolarizam o corpo e que efetiva o útil e não útil para o mundo dado, que está pronto apenas para ser aprendido na forma de unicidade do bem e do mal.

O bem é aquele indivíduo que conseguirá o sucesso na sua dignificação de estar no mundo, tendo poder de compra e consumo, transformado em

mercadorias, que são colocadas nas vitrines como pontos de exemplos de pessoas sucedidas na vida, como instrumentalizado para negar vidas outras, até mesmo sua vida através de fazeres-saberes que a colonialidade ensina que não há valor em práticas sociais que não sejam uteis para a modernidade, como os saberes ancestrais dos povos originários.

O rótulo do mal é colocado para as vidas humanas que pulsam em vidas outras nos espaços da terra, água e florestas que vivem em outros tempos de vida, não buscando o valor da vida em bem materiais, mas no ser que estar na ancestralidade, nos acontecimentos e que percebe e vive as agruras desse progresso de unicidade, que cava em busca de minerais, que represa e contamina rios em busca de pedras preciosas, jogam seus lixos e produtos químicos nas águas, cortam árvores, matam as múltiplas formas de vida de animais, entendidos como recursos a serem usados e descartados sem valor nenhum quando se consegue mais usufruir como produto. Este artigo busca contribuir com deslocamentos potencializadores de margens que causem fricção no currículo escolar com fazeres-saberes outros, de vidas outras que coexistem com este mundo da colonialidade, buscando a decolonização da escola por linhas que transbordem as fronteiras do conhecimento eurocêntrico/moderno.

Fazeres-saberes outros como potencializadores de gretas no currículo escolar amazônico

A escola, chão que enquadra o corpo na corporificação da máquina da modernidade, estria as vidas que entram na escola e que são conduzidas a viver conforme a prescrição do currículo que dá a prática de vida segundo a colonialidade do saber, limitando o ser no que será enquanto corpo a serviço do capital.

“O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” SILVA, 2010, p. 27).

O currículo escolar é o que moldará o corpo para ser aquilo que se deseja dele, e a escola moderna possui esta função de produzir, o que a colonialidade determina, em relações de poder, saber e ser, simbioses presentes em nossas vidas que não percebemos quanto estamos imersos neste sistema canalizado.

A colonialidade do poder e do saber são vetores para a colonialidade do ser, simbioses eurocêntricas que impregnam os corpos humanos em suas práticas sociais, jogando-os corpos/corpos outras que possuem atravessamentos de vida de fazeres- saberes não eurocêntricos nas margens do mundo, para que ficassem nesses locais como invisíveis e em silêncio.

A Colonialidade implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento. Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo, um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, apud WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 4).

Esta canalização de poder da colonialidade classificou todos os outros, não europeus como inferiores, determinando o padrão de civilização uma para legitimar a soberania do capital e do mercado, junto com a ideia de raça. Poder que se sustentou rebaixando as culturas outras como atrasadas e primitivas, gerando epistemicídio de vidas e de culturas de tudo aquilo que era diferente da centralização eurocêntrica (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2007).

Neste processo segregador, surgem insurgências, que não se pratica e nem se pensa lutar apenas contra a força dominante, mas também contra a colonialidade do poder, no processo de apreender a reaprender transgredindo as fronteiras da dualidade do bem e do mal. Em processo de giro decolonial com formas outras de ser que estão nas margens do mundo, coexistindo com esta centralização da existência linear do progresso da civilização, explorando tudo como a disposição do uso do capital.

El hecho de que las luchas no sean sólo contra el orden dominante y la matriz colonial del poder, sino, más significativamente, por construir otras formas de ser y de pensar en y con el mundo, me impulsó hacia la “insurgencia”, es decir, a pensar con y desde construcciones, creaciones y prácticas insurgentes que trabajan fuera, en los bordes y los márgenes, así como adentro, abriendo y ensanchando las grietas y fisuras decoloniales (WALSH, 2015, p. 3).

Mas, ressurgem com força pulsante de existências outras, vividas com movimentos que rompem a lógica moderna de capital e consumismo, construindo formas de ser e pensar em e com o mundo, como Walsh (2015) aponta, sentir o

mundo com as cosmologias e formas diferentes que são consideradas margens, bordas dessa modernidade colonial.

Estas bordas fazem barulhos, de seres humanos e não humanos que protegem a vida da Terra, vindos da floresta, dos buracos feitos nos leitos dos rios para pegar argila para fazerem cerâmicas, chamados de muraquitãs, artefatos que demonstram vetores de existência de re-existência de saberes e formas outras de vida, que são atravessamentos de cruzamentos que coexistem com a padronização do mundo eurocêntrico.

Nessas fissuras decoloniais, os muraquitãs são seres de proteção dos povos originários, que pela força do arcabuz e da cruz os europeus tentaram apagá-los, enterrá-los no solo sagrado, mas suas existências não se limitam apenas à forma física do corpo humano, re-existem nas camadas subterrâneas da Terra emergem na pele da Terra com seus ancestrais, como na Serra da Valéria em Parintins no Amazonas, estes artefatos chamados pelas pessoas que vivem na localidade de “caretinhas”, desterritorializam a educação escolar, pois a deixam sem chão porque não consegue conectar-se com os saberes ancestrais. A escola acaba ficando em uma articulação a serviço de uma lógica do capital que limita, moldando o corpo para trabalhar na cidade com os trabalhos que são criados para viver na dependência do consumo e da mercadoria que só é comprada com dinheiro.

Figura 1 - Muriquitãs



Fonte: Clóvis Miranda/Amazonastur, 2019

Os Muriquitãs, figura 1, protetores dos povos originários são seres não humanos, animais sagrados que eram tecidos com as mãos e com os atravessamentos das vidas dos povos originários, que faziam seus amuletos com a permissão da mãe Terra retirando das margens dos rios a argila, como de pedras

brilhantes encontradas no fundo dos rios, lagos e nas montanhas, para a confecção de representações em amuletos sagrados de seres como morcegos, sapos, peixes, jacarés, tartarugas, onças.

Interconexões re-existent com os povos amazônicos, que possuem estas crenças de que os muriquitãs são amuletos de proteção para onde vão e o que fazem precisam estar protegidos pelos seres da floresta que são sagrados, na Serra da Valéria em Parintins, os signos e significados são composições coexistentes nos corpos de todos os seres humanos (DELEUZE, 2011) que vivem nesta localidade, histórias emaranhadas dos povos originários circulam no território com muita potência e vitalidade que são vividas e compositoras das práticas sociais.

Margens que são reinventadas cheias de potências pelos atravessamentos nos corpos de mundos outros de humanos e não humanos, que são amálgamas que geram outros tempos de vida, manifestações que emergem nas práticas culturais, educacionais, inventando gretas de re-existências em locais que não são potencializados como vetores de amplificação de formas outras de vitalidade, estão nas bordas do mundo.

Viveiros de Castro (2020), chama essas práticas sociais de intercomunicabilidade em que:

As narrativas míticas são povoadas de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e não humanos, em um contexto comum de intercomunicabilidade idêntico ao que define o mundo intra-humano atual. O perspectivismo ameríndio conhece então no mito um lugar, geométrico por assim dizer, onde a diferença entre os pontos de vista é ao mesmo tempo anulada e exacerbada. Nesse discurso absoluto, cada espécie de ser aparece aos outros seres como aparece para si mesma – como humana-, e, entretanto, age como se já manifestando sua natureza distintiva de animal, planta ou espírito (VIVEIROS DE CASTRO, 2020, p. 307).

“Povoados de seres”, estas são maneiras de outras cosmologias que também atravessam as vidas existentes dos povos amazônidas que estão em áreas rurais, ecoam misturas de humanos e não humanos em suas práticas sociais e ancestrais, onde vivem em múltiplas formas de diálogos com estes seres não humanos, desde o acordar ao dormir, do pegar a canoa para navegar no lago para pescar o peixe, pegar a argila na beira do rio, ao coletar frutas, madeiras na floresta estes seres estão com eles.

Esta povoação de seres, são múltiplas formas de imagem que surgem desde do animal, como os muriquitãs, as plantas que possuem formas outras de

proteger a floresta, aos espíritos que também são protetores, como o Juma, Curupira, Bicho Folharal.

O mundo intra-humano, que se movimenta por dentro da vida em formas de deslocamentos múltiplos do fazer-saber presentes no existir, encontram maneiras de insurgir em meio ao caos que foram jogados na lógica da colonialidade, e percorrem em práticas insurgentes que transbordam as fronteiras fincadas por essa lógica moderna, como na figura 2, a escultura não são apenas imagens, é a própria vida capturada no viver de signos, causam manifestações no corpo do ser humano no cruzamento com seus afetos e mergulhos no sentir do transbordar deixando as veias da madeira levar nos cruzamentos ancestrais criados em formas de linguagens, como a escultura em madeira em traços ancestrais.

Figura 2 - Escultura em madeira de traços ancestrais



Foto: Clóvis Miranda/Amazonastur, 2019.

A vitalidade que potencializa vidas outras em linhas de conexões ancestrais com o subsolo da terra de território ancestral, são narradas pela tradição oral em cada pedaço de chão, histórias que fazem o mergulho na vida de cada ser humano, tornasse simbioses não humanas, das narrativas contadas de seres de mundo outro que habitam a região, como o ouro dos povos originários que estão cravados na terra de Serra da Valéria em Parintins. Nas imagens que surgem nas tradições orais contadas pelos moradores de histórias enraizadas pulsantes de andanças com e na vida.

As tradições orais são formas que possibilitam vidas em múltiplas formas de educação em práticas culturais de modos de saberes ancestrais, como capturado na figura 2, linhas de vida, aprendidas no mergulho com o local, no convívio com os mais velhos que contam por meio da oralidade e do fazer.

A figura 2 nos faz mergulhar nos furos do rio, que poderiam ser os furos do currículo, descentralizando a linearidade do cumprimento do que deve ser ensinado, e dobrando na margem onde não estava previsto a curva, mas é nessa dobra que o rio potencializa.

Na imagem, no centro a escultura de madeira e seu artesão, com o olhar em cada detalhe da madeira que se torna um ser de vida em suas mãos, tecidas pelo mergulho da ancestralidade perdida por algum tempo, mas que retoma com força de re-existência que a cada dobra, e curva na madeira é decifrado em seu corpo a sabedoria aprendida pela força da existência, com as ferramentas o formão, a goiva entram em curvas para esculpir a escultura na madeira, assim faz emergir a imaginação de seu contexto atravessado pela floresta, fauna e pelos povos indígenas, que dão ancestralidade aos seres humanos de Serra da Valéria.

O casal de araras sorrindo, personagens da obra de arte, como se tivessem olhando para seu artista e a criança indígena como se fluísse energia e ajudando-o a esculpir as Amazônias que foram embalsamadas na colonialidade, no entanto surgem como gretas nas vidas, que estão nas margens dos furos e cabeceira dos rios amazônicos, como na Boca da Valéria, onde o rio entra no furo para dentro da floresta e se conecta com outros seres.

A figura 2 é o ateliê do artesão, onde se esculpe a madeira com a ancestralidade pulsando em seu corpo em suas veias, que traz os saberes e fazeres aprendidos nos sonhos e na tradição oral dos mais velhos, nos cruzamentos dos territórios percorridos na comunidade amazônica.

O fluxo da vida em Serra da Valéria acontece em singularidades e nos traços de expressões, como o entalho na madeira da captura da fauna e da ancestralidade indígena que são fissuras de existência transformadas em matéria-fluxo do corpo com a arte ensinada e aprendida no fazer-saber.

[...] matéria em movimento, em fluxo, em variação, como portadora de singularidades e traços de expressão. Daí decorrem consequências evidentes: essa matéria-fluxo só pode ser *seguida*. Sem dúvida, essa operação que consiste em seguir pode ser realizada num mesmo lugar: um artesão que aplaina segue a madeira, e as fibras da madeira, sem mudar de lugar. Mas esta maneira de seguir não passa de uma sequência particular de um processo mais geral, pois o artesão, na verdade, é forçado a seguir também de uma outra maneira, isto é, a ir buscar a madeira lá onde ela está, e não qualquer uma, mas madeira que tem as fibras adequadas (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 97-98).

O processo de fazer-saber são expressões de re-existências que empurram as fronteiras da modernidade para longe da imagem de que estes territórios não possuem formas outras de vida, em que, por muito tempo, acreditou-se que estes locais precisavam se desenvolver em nome do progresso, ocupar estas pessoas com trabalhos advindos da lógica da agroindústria e também jogá-los nas periferias das cidades expulsando-os de seus territórios.

O saber que vêm do pertencimento ancestral de laços sociais e com vidas não-humanas os faz potentes conhecedores de formas outras de vida. Como o sabedor do tipo de árvore, que também é uma vida e não tratada como objeto de uso, mas um ente que é vida e cresce junto com a vida humana, quando vão pegar a madeira para fazer o artesanato não é derrubada a árvore, é coletada da floresta ou do rio que traz pela correnteza as árvores que vão caindo em seu leito, estes artesãos vão até o rio em suas canoas, aguardam as toras de madeira passar para pegá-las sabendo de quais árvores são e quais são propícias para o fazer-saber da arte do entalho.

Expressões de vida que são mergulhos na existência dos povos originários, vetores para lógicas outras de vida permeados de dobras em labirintos de mistérios, , amplificados nos artefatos de manifestações de suas presenças humanas e não humanas, como a Toada Tesouras da Cabanagem do Boi Caprichoso de 2017 de composição de Guto Kawakami.

Toada Tesouros da Cabanagem

Teu é o tesouro, só tu acharás
Sozinho na noite, riqueza terás
Espíritos da cabanagem te dão
Espíritos da cabanagem te dão
A coragem
Em sonhos senhores irão te mostrar
O tesouro enterrado na mata
Perdido no tempo, escondido na fuga
Joias e pratarias sem fim
A ganância dos nobres enfim
Que ficaram para trás
Que ficaram para trás
Ainda esperam pelo caboclo audaz
A noite é a senda, silêncio é a senha
É fogo, é fogo, é fogo azul
Clareia o lugar velas acesas
Reza forte é o segredo
A paz da alma
Do enredo
Cabanos!
É preciso procurar sozinho
E não falar a ninguém

Do contrário
A morte espreita te encontrará
Cordões de ouro são filhos de cobras
Diamantes são escorpiões
Pratarias, centopeias
Maldito serás
Sem um vintém!
Teu é o tesouro, só tu acharás
Sozinho na noite, riqueza terás
Espíritos da cabanagem te dão
Espíritos da cabanagem te dão
A coragem
Fonte: Cd Boi Bumbá Caprichoso – A poética do imaginário caboclo, 2017.

Como o início da toada traz *“teu é o tesouro, só tu acharás”*, não são entendidas como lenda e nem mitos pelas pessoas que vivem na Valéria, são expressões que são signos da própria vida em movimento. São formas de narrar suas existências. Os movimentos dos moradores da Valéria estão em simbiose com esses tesouros dos povos originários, que entrelaçados em seus corpos e contados na tradição oral, com acontecimentos e narrativas de várias pessoas que tiveram o encontro com o tesouro, mas que precisaram de coragem para pegarem seus tesouros, quando se aproximam do lugar insetos como formigas, escorpiões, lacraias, começam a atacar para que não se aproxime. E se for chamar alguém para acompanhar tudo some, o tesouro emite brilhos amarelos, azuis, vermelhos que indicam onde está enterrado.

“O tesouro enterrado na mata. Perdido no tempo escondido na fuga”, como na imagem seguinte que traz uma urna funerária indígena, que há pouco mais de três anos foi encontrada na Serra da Valéria.

Figura 3



Fonte: Clóvis Miranda/Amazonastur, 2019

A ancestralidade dos povos originários é como rizomas (DELEUZE, 2011) nas terras sagradas de Serra da Valéria, os artefatos emergem nos movimentos das

pessoas nos fazeres-saberes, linhas que vão sendo decifradas nas próprias vidas, que vão compreendendo-se desarraigadas de projetos pensado na lógica de Desenvolvimento do Capital que traz a ideia de natureza fora do corpo.

Essa consciência de estar vivo deveria nos atravessar de uma maneira em que a vida não fosse alguma coisa fora de nós, em que a pessoa sentisse de verdade: a vida está em mim, não fora! Experimentar a vida em nós, a vida nos atravessando. Para além da ideia de “Eu sou a natureza”, é sentir que essa experiência nos atravessa de uma maneira tão maravilhosa que o rio, a floresta, o vento, as nuvens, tudo que podemos perceber como externalidade, tudo isso está em nós — é o nosso espelho na vida (KRENAK, 2020, p. 21).

Os movimentos de fazeres-saberes vão encharcando e abrindo gretas de existências outras, não permitem serem canalizadas em ordens que determinam o que pode e não pode circular. A cada linha ancestral que emerge na terra sagrada, a existência de cada ser humano, ganha outros traços para serem decifrados, tecidos na tradição oral dos mais velhos que vão traduzindo em diferentes linguagens os ancestrais.

A potência de viver que a vida está em nós e não fora, (Krenak, (2020), trabalha para além da lógica da colonialidade, situa-se nas margens, nas bordas, nas fronteiras moventes, deslocam o ser humano de sua verdade que a natureza está fora dele, tudo a seu bel prazer e serviço, fura a Terra sem sentir que está furando a sua própria morada.

A vida não precisaria ser canalizada em dutos como a escola enquanto projeto colonial faz, dando força de idas e vindas do que pode circular e não pode, dentro desse sistema de canalização de conhecimento uno que ao mesmo tempo é poder, saber e ser, em amalgamas para estriar o ser no esquadrejamento que a vida está fora dele e que precisa correr atrás da vida, que está em controle do capital eurocêntrico/estadunidense, tornar este espaço liso (DELEUZE, 2012), é impulsionar rachaduras e fendas em territórios de fronteiras, amplificando fazeres-saberes outros, inventando vetores que são existências coexistentes que causam deslocamentos e que pulsam para sair dos dutos.

Dutos que não suportam a força da Pororoca do Rio Amazonas, como da ancestralidade que atravessa a existência humana nesses territórios, trazem consigo forças de diferentes correntezas que estremecem causando estardalhaços, alargando as margens, transbordando os lagos e os furos que levam para locais outros, esta força de transbordamento precisa estar coexistindo no currículo escolar, ocorra rachaduras nos dutos desta máquina chamada escola, deslocá-la de

sua proteção de carapaça, causando fricções por dentro, não para levá-la para outra carapaça, mas deixá-la em conexões outras que não estão controladas, que traga do fundo o que está escondido para a superfície e possa ser transbordada de vidas múltiplas, plurais com suas cosmologias, fazeres-saberes que potencializam a existência humana e não humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar precisa ser tensionado em suas maneiras de ser e de fazer, moldadas na colonialidade, que apagam cosmologias de seus territórios, para unificar um saber único e excludente, precisa possibilitar outras vidas neste currículo, deixando as margens da decolonização adentrá-lo com cosmologias, gnosos outras de locais descentrados desta moldura moderna do mundo

A proposta deste artigo foi esgarçar e provocar furos e fendas nestas instituições que padronizam a vida, trazendo linhas potencializadoras de fazeres-saberes outros, praticados na Amazônia, especificamente na Serra da Valéria em Parintins – AM. Este território de povoação de seres faz criar vetores possíveis de existências em uma escola outra, que possibilite ampliações destas linhas transgressoras do mundo moderno eurocêntrico/moderno.

Estes movimentos de vida, demonstram o quanto a existência na Terra é múltipla, não precisamos estar fora do corpo para sermos vida, mas no mergulho com e na existência de pluralidades existentes, em cruzamentos outros no mundo, a escola amazônica necessita ser desterritorializada de sua fronteira de colonialidade, sendo impulsionada por vetores de decolonialidade, esgarçando o chão duro da linearidade e fazer acontecer dobras em linhas de intercomunicabilidade povoado de seres em movimentos de insurgência.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. – São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 2. – São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 5. – São Paulo: Editora 34, 2012.

KRENAK, Ailton. **Radicalmente vivos** – São Paulo: Editora O lugar, 2020.

MIRANDA, Clóvis. **Amazonastur retoma ações para melhorar turismo na Serra da Valéria, em Parintins**, 2019. 3 fotografias, color. Disponível em: <<https://www.parintinsamazonas.com.br/?q=279-conteudo-104454-amazonastur-retoma-acoes-para-melhorar-turismo-na-serra-da-valeria-em-parintins>> acesso em 27 jul. 2021.

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: Clasco, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes In: **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. – 1.ed, 4. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. – São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Walsh, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. In: **Clivajes, Revista de Ciencias Sociales** – Año II, Núm. 4, julio-diciembre 2015.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. In: **Arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 26, n. 83, ano 2018.

DESCOLONIZAÇÃO E DESMISTIFICAÇÃO CURRICULAR¹

*Leandro Ferreira de Melo²
Tatiane Clair da Silva Santos³
Jose Luciano de Melo⁴*

1. INTRODUÇÃO

Com a gestação e promulgação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os estados e municípios se viram obrigados – por força da Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de dezembro de 2017 – a reorganizarem suas referências curriculares, harmonizando-as à Base.

¹ Artigo adaptado de um capítulo da dissertação de mestrado, apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política - na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, em 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-10062015-002851/publico/DissertacaoLeandroMelo11072015versaocorrigida.pdf>

² Doutor em Educação e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação: Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo - Unifesp. Ligado ao grupo de pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociência, Saúde e Educação na Adolescência. Diretor de escola do estado de São Paulo.

³ Professora no Município e Estado de São Paulo. Especialista em educação especial. Pós-graduada em Linguagens.

⁴ Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professor de Língua Portuguesa no Centro Paula Souza e na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Possui publicações em periódicos acadêmicos e em revistas com ênfase na aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura.

A BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, em 14 de dezembro de 2018, para o Ensino Médio. Ela estabelece dez competências gerais que devem guiar o trabalho em todas as modalidades e áreas de conhecimento, observando que cada área do conhecimento e componente curricular possuem suas competências específicas. Já em cada componente estão definidas unidades, objetos de conhecimento e as habilidades que necessitam de serem desenvolvidas.

Assim, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui “[...] e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.”, vemos em seu artigo 8º que os “[...] currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes [...]”. A esse respeito, é importante ressaltar que a “BNCC não é currículo” como alguns profissionais da Educação ainda confundem, mas um documento normatizador e orientador que estabelece as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais de cada etapa da educação básica. A Base estabelece o essencial, ou seja, o que todos os currículos, de todas as redes, devem contemplar. Tendo como referência, portanto, a Base, os estados e municípios foram obrigados a reorganizarem seus sistemas de Educação, principalmente seus currículos prescritos.

Os currículos são as principais referências para os sistemas de educação básica brasileiro. Os estados e municípios têm autonomia para incluir as partes diversificadas, levando sempre em consideração as singularidades de cada território.

Diante deste contexto, esse artigo tem como objetivo fazer algumas reflexões críticas sobre a importância dos currículos escolares para a função docente (ensino crítico desmistificador) e a formação discente (aprendizagem crítica).

A priori são feitas considerações históricas sobre currículo escolar, a saber: origem da palavra currículo, os estudos pioneiros e algumas teorias curriculares. Mais adiante, discutimos a importância docente para a reflexão crítica

diante dos currículos prescritos e a necessidade de adequá-los às necessidades e singularidades escolares antes de aplicá-los em sala de aulas com os discentes. Por fim, há pontuais considerações finais.

2. Currículo Escolar

Hamilton (1992, p. 10) aponta que a palavra currículo [*curriculum*], etimologicamente, é a expressão latina para pista ou circuito atlético. Tem similaridade com ordem sequencial e estrutural. Sacristán (1998), por sua vez, destaca que o termo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, a um percurso a ser atingido. Desse modo, enquanto a escolaridade é um caminho ou percurso, o currículo é considerado o seu guia. É aquele que dá base científica para o progresso dos sujeitos escolares.

Nesse sentido, Silva (2005); Sacristán (2000); Lopes (2006) afirmam que currículo escolar não é uma listagem de conteúdos, mas um processo construído por encontro cultural de saberes e conhecimentos no interior da escola. Tal método ocorre sobretudo na prática da sala de aula, local mútuo de interação e conflitos sadios entre professores e alunos. É um procedimento de construção cíclica e espiral. Desse modo, as disciplinas cumprem o papel de organizadoras e ordenadoras dos conhecimentos que serão desenvolvidos pelos docentes. Esses conhecimentos são classificados por ordem, graus e níveis de dificuldades e são direcionados a discentes de diferentes modalidades educativas. De toda forma, um princípio importante a ser destacado neste estudo é de que currículos são ideológicos, políticos, cultural-social e atravessado por relações e forças de poder, portanto, um mecanismo a ser contestado e se necessário transgredido.

3. Teorias Curriculares

3.1 Teoria Curricular Tradicional

De acordo com Michael Apple (1982, 1989 & 2000), currículos criticamente pensados, historicamente e culturalmente localizados, representam, de forma hegemônica, as estruturas econômicas, culturais e sociais mais amplas. O currículo não é neutro e, muito menos, desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é um conhecimento particular e muitas vezes a serviço de determinadas classes e forças sociais.

Os estudos sobre currículo escolar, conforme Silva (1990), nasceram nos Estados Unidos. Nesse sentido, no país surge o embrião de uma tendência escolar conservadora, com Franklin John Bobbitt (1876-1956) e sua obra *“The Curriculum”* (1918). O estudo tem o objetivo de harmonizar os sistemas educacional e industrial, com base no modelo organizacional e administrativo estruturado por Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Não havia espaço para a compreensão dos paradoxos, exclusões, vulnerabilidades e contradições sociais, muito menos estudos sobre como buscar superá-las. E Taylor, considerado o “Pai da Administração Científica”, propõe a utilização de métodos científicos cartesianos na administração e organização de empresas. O foco, portanto, a eficiência e eficácia operacional como na administração industrial.

Bobbitt, nesse sentido, também encontra suporte na teoria de Ralph Winfred Tyler (1902-94) e John Dewey (1859-1952). Aquele defende a ideia de organização e desenvolvimento curricular essencialmente técnica. Este, por sua vez, ressalta a construção da democracia liberal e considera relevante a experiência das crianças e jovens. De certa forma, mesmo com certo conservadorismo, apresenta uma postura mais progressista.

A teoria tradicional de Bobbitt assegura que currículo escolar deve organizar o ensino de modo a conceber uma escola que funcionasse semelhante a qualquer empresa ou indústria. Sua ênfase está voltada para organização, desenvolvimento e produtividade. Nestes termos, o currículo escolar seria técnico e a educação apenas um processo de reprodução ou adequação às normas sociais.

As teorias tradicionais consideram-se neutras e desinteressadas aos conflitos sociais. Mas, de acordo com Silva (2007), não existem teorias neutras e desinteressadas, pois toda e qualquer teoria está implicada em relações de poder. Desse modo, o desinteresse, ideologicamente falando, é intencional. De qualquer forma, privilegia e prioriza certos itinerários formativos em detrimento de outros.

3.2 Teorias Curriculares Críticas

Nos anos 60, surgiram outros estudos sobre os sistemas educacionais e currículo. Dentre os estudos curriculares, surgem as teorias críticas que questionam e discordam das teorias tradicionais do currículo, desde sua passividade diante das injustiças sociais à falta de propostas para a promoção das

classes desfavorecidas. Tais teorias críticas sofreram influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e, em certa medida, da fenomenologia.

Segundo Moreira & Silva (1995) e Silva (2007), a finalidade das teorias críticas do currículo escolar é o inverso do que propõem as teorias tradicionais, pois enquanto as tradicionais não dão ênfases críticas aos acontecimentos histórico-culturais, aquelas buscam justamente focar nas vulnerabilidades sociais. Ou seja, as teorias críticas buscavam levar os alunos, a partir da organização curricular, a questionar a organização social, as desigualdades, as atitudes e comportamentos construídos historicamente pelas relações de poder entre as diferentes classes sociais.

Ainda conforme Silva (2007, p.17) “[...] as teorias do Currículo escolar se caracterizam pelos temas e conceitos que são enfatizados em seus estudos [...]”. Assim, as principais teorias curriculares e seus conceitos fundantes são os seguintes:

Tabela 04. Teorias curriculares

Teorias curriculares e suas ênfases de estudos		
Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, Alteridade, Diferença
Aprendizagem	Reprodução Cultural e Social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significado e Discurso
Metodologia	Classe Social	Saber-Poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações Sociais de Produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, Sexualidade
Eficiência	Emancipação e Libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo Oculto	Raça, Etnia
Conteúdos	Resistência	Equidade, Justiça, Valores

Fonte: Adaptado de Silva (2007).

Silva (2007, p. 29) aponta ainda que “as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”. Dessa maneira, o tipo de estudo a que se propõem as teorias críticas não é de conhecer como é concebido o currículo, mas compreender os objetivos deste. Em outras palavras, a organização do currículo, seus objetivos, rumos e direcionamentos. Assim, perguntamos: onde pretende chegar com os conteúdos? A quais interesses

servem? Quais as propostas ou espaço para estudar e refletir sobre a organização social que privilegia uns em detrimento de outros? Enfim, as teorias críticas questionam o porquê da existência do currículo escolar e quais são seus meios e fins, isto é, buscam a promoção intelectual (sociocognitiva), com foco na superação da reprodução e legitimação da cultura dominante (BOURDIEU & PASSERON, 2011).

As teorias críticas ressaltam ainda que o currículo escolar apresenta alguns pilares, como ideologia, cultura, poder, saber, identidade etc. Como dito, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender quais são os fins do currículo escolar, principalmente aqueles que não é possível ver facilmente.

Não basta, porém, apenas reconhecermos que o currículo escolar está atravessado por relações de poder, visto que essas relações não são facilmente identificáveis. Talvez seja por conta desse reconhecimento que há tantas dificuldades de lutar contra a estrutura curricular alienante impetrada e sedimentada nos sistemas educativos. Nesse sentido, Moreira & Silva (1995, p. 29-30) defendem que:

Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo haja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes

Por esses motivos, não é possível deixar de falar quais são os objetivos não claros no currículo, ou seja, o poder oculto (“não dito”) que permeia a arquitetura e organização curricular, de forma que, a princípio, os discentes entendam que a realidade seletivista e excludente não é algo natural e insuperável.

Importante salientar que além do currículo prescrito, há o oculto. De acordo ainda com Silva (2007), *currículo oculto* é aquele que embora não faça parte do currículo escolar prescrito, encontra-se presente nas escolas, por meio de aspectos pertencentes ao ambiente escolar, e que influencia diretamente a aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e comportamental dos professores e

alunos. Na visão das teorias críticas, o currículo oculto influencia na formação de comportamentos, atitudes, orientações e valores.

É nesse sentido que Althusser (1998) compreende a escola como mais um “aparelho ideológico do Estado”, que produz e dissemina a ideologia dominante por meio, principalmente, dos conteúdos. Bourdieu & Passeron (2011) desenvolveram também o conceito de “reprodução” e “capital cultural”, com os quais alertaram que a cultura dominante incorpora e internaliza determinados valores dominantes por meio do desenvolvimento do currículo escolar, perpetuando assim a manutenção da realidade dominante e a adaptação consentida ao *status quo* hegemônico para educação das massas.

Desse modo, para Thiesen (2012, p. 131), “a história que marca a constituição do campo do currículo está fortemente associada à história que vem produzindo os demais conceitos da área educacional”. São conceitos ideologicamente marcados por uma matriz cultural e intelectual cujo epicentro é o próprio caráter que constitui nossa colonialidade. Ou seja, muitas das ideias pedagógicas que em certos períodos se transformam em políticas públicas são importadas de outras realidades, principalmente europeias ou norte-americanas, e quase sempre não levam em conta as especificidades nacionais-locais. Temos como exemplo, dentre as muitas políticas importadas e implantadas sem a devida adequação do sistema educacional *a priori*, como a “Progressão Continuada”. Ainda de acordo com Thiesen (2012):

Somos herdeiros de um conceito eurocêntrico de currículo que se espalha no ocidente, impregnado das mesmas características que marcam as formas fragmentárias e alienantes de produção da vida humana na sociedade capitalista (SILVA, 2002). O caráter universalizante, prescritivo e autoritário hegemônico, no âmbito da constituição dos currículos ocidentais, na modernidade, revela o quanto a lógica do colonizador vai ficando impressa nas relações que produzem a cultura escolar e a vida da escola.

Observamos, assim, que os efeitos da colonização são extremamente fortes no que diz respeito à produção das teorias educacionais (curriculares) para as escolas brasileiras. Somos influenciados e direcionados pelos efeitos da colonização e do poder capitalistas e levados a pensar (reproduzir), construir (importar) e efetivar (eurocentricamente) as políticas educacionais para as escolas públicas do Brasil.

As teorias curriculares que temos estudado e colocado em prática quase sempre são de teóricos estrangeiros, de realidades culturais totalmente diferentes da nossa. Isto não acontece por acaso, mas tem uma lógica ideológica com o objetivo de alcançar determinados fins. Nesse caso, Silva (2007, p. 129) diz ser necessário pensar em uma teoria crítica do currículo, para buscarmos superar determinismos ideológicos). Ela, por sua vez, deve “[...] se concentrar em que medida o Currículo contemporâneo, apesar de todas as metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial?” Em que medida o campo educacional, principalmente curricular brasileiro, ainda sofre as influências colonialistas/imperialistas no âmbito econômico e cultural? Quais são os objetivos dessa forma de imperialismo? Como o Currículo escolar, como espaço de conhecimento e poder, reflete para as escolas (alunos) as ideologias dominantes? De que forma o Currículo reestruturado pode se posicionar e contribuir para questionar o processo de mudança e promoção social?

Faz-se necessário e urgente pensar e implementar um currículo escolar que não tenha apenas como foco o preparo para o “mundo do trabalho”. Ou seja, que não apenas reproduza e legitime os paradoxos e desigualdades sociais, mas que valorize as identidades individuais, o “Outro”, conforme define Bauman (2001). E também deve promover a superação das discrepâncias sociais, que conscientize os educandos para viver em sociedade de forma cidadã, mas não passivamente, pelo contrário, um cidadão atuante.

3.2 Teoria Curricular Pós-Críticas

As teorias curriculares pós-críticas emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo de princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Surgem a partir da transição entre as teorias críticas curriculares, o que muda principalmente são os temas abordados e o foco do aprendizado. Nesse caso, as teorias pós-moderna abordam temas como gênero, movimentos sociais, identidade, poder, racismo, machismo, além de muitos outros temas relacionados as questões culturais e sociais.

Busca combater todo e qualquer tipo de preconceitos – não que as teorias críticas não o façam – mas as teorias curriculares pós-modernas dão mais ênfase e buscam aprofundar determinados temas –, com o foco a levar os discentes a

compreenderem os temas e combater os diferentes tipos de exclusão, preconceitos etc.

A teoria pós-crítica avalia e discute a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de grupos étnicos, dar ênfase a conceitos modernos, como razão & ciência. Questiona também o conceito de verdade.

4. O papel docente diante de currículos prescritos

Gimeno Sacristán (2000) divulgou que há seis níveis de compreensão e desenvolvimento curricular:

- **currículo prescrito:** corresponde às normas e diretrizes gerais que atuam como referência para a ordenação do sistema curricular – selecionam e distribuem o conhecimento dentro do sistema escolar;
- **currículo apresentado:** refere-se aos materiais elaborados para traduzir e clarificar aos professores o significado e conteúdo do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste;
- **currículo planejado pelos professores:** são os planejamentos anuais, mensais, diários elaborados pelos professores, tendo como base as normas e diretrizes gerais e as necessidades particulares de seu alunado;
- **currículo em ação:** representa o momento da ação pedagógica da prática docente em sala de aula;
- **currículo realizado:** compreende os efeitos produzidos pela prática, efeitos estes que são de diversas ordens e que afetam tanto os alunos como os professores;
- e o **currículo avaliado:** implica o momento da avaliação, que pode ser do rendimento dos alunos ou do programa curricular em si e sua concretização.

Lembrando que nosso foco aqui neste estudo é o currículo prescrito. Com base ainda em Moreira & Silva (1995), entende-se que o currículo escolar prescrito é movimento dialético, questão *sine qua non* para o desenvolvimento educacional desmistificador e crítico. Denominamos esse movimento como a **dialética do movimento curricular:** ou seja, o movimento e interação crítica do professor-curriculo-aluno no contexto escolar, que é espiral e não linear, libertador e não alienador, transgressor e não reproduzidor, crítico e não passivo.

Quando um currículo é construído no seio ideológico de determinado governo, já nasce com diversas contradições; a primeira diz respeito ao aspecto mesmo de sua construção, primeiro porque dificilmente um determinado sistema esquematizará conteúdos críticos desfavoráveis as políticas e planos

governamentais. Na verdade, é mais provável que aconteça exatamente o contrário, pois é mais provável a exaltação de certas ideologias favoráveis aos planos governamentais que o descortinamento dos paradoxos sociais.

A segunda questão é sobre o estabelecimento de um currículo oficial. Para “educadores progressistas”, como salientou Paulo Freire (1996, p. 53), que buscam colocar em prática uma educação também “progressista”, “crítica” e “libertadora”, é contraditório a ideia de currículo paradigmático, isto é, com fins absolutistas pré-determinados e fechados em si mesmo. Os currículos, como já dito, é movimento e ação.

As teorias críticas do currículo frisam que não existem conhecimentos neutros, já que todo tipo de conhecimento é ideológico, isto é, está imbricado em relações de poder e, dessa forma, favorece os interesses de determinada classe social ou poder. As relações de poder estão também ocultas nas disciplinas e conteúdos curriculares, que, em muitas circunstâncias legitimam, justificam e reproduzem as exclusões sociais. Por isso, o currículo é considerado por Moreira & Silva (2005) um campo que favorecerá sempre determinada ideologia.

De acordo com Mészáros (2008), faz-se necessário, primeiramente, desenvolver uma “Educação Para Além do Capital”. Isto é, que rompa com a formação técnico-fragmentada (“lógica do capital”), na qual há uma formação privilegiada (intelectual) para a elite e uma formação diferenciada (braçal/utilitarista) para a classe operária. Libâneo (2012, p. 13) alertou que de certa forma há um “dualismo perverso da escola pública brasileira”, onde prevalece a “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.”

Desse modo, há a necessidade de uma compreensão desmistificadora da realidade social para desenvolver de forma crítica o currículo. A educação, nesse sentido – a formação dos alunos – necessitam ter como um de seus principais objetivos estimular de forma crítica as potencialidades intelectuais dos educandos, isto para que haja o desenvolvimento humanista (intelectual-comportamental).

Há alunos que alegam: “não nasci para estudar”, “é muito difícil entrar na faculdade” (principalmente pública), que a realidade “sempre foi assim” etc. Por isso, acredita-se ser importante, desenvolver ações transformadoras dos pensamentos negativos e pessimistas dos alunos. Levá-los ao entendimento de que

estes pensamentos são construídos a partir do contexto da estrutura social seletivista da qual fazem parte. Nesse sentido, salienta Duarte (2009, p. 462) apud (MARX e ENGELS, 2007, p. 41) “[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais”, e a realidade vivida por alunos que estão localizados principalmente nas periferias não dispõe de muitas perspectivas e oportunidades, a esse respeito, infelizmente, muitas vezes a própria escola contribui para legitimar a condição de relações de exclusões, isso porque não oferece um desenvolvimento curricular que faça sentido para os alunos, à altura do mínimo de qualidade educativa crítica. (DUARTE, 2009).

4.1 Desmistificação Curricular

Para Apple (2002), é necessário “[...] realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora”, ou seja, diante do contexto neoliberal, em que o sistema econômico influencia e até determina os fins da educação, é indispensável o rompimento de determinados paradigmas; propor e promover as necessárias mudanças nos currículos escolares, principalmente as desmistificações as quais estão submetidos.

Segundo Freire (1987, p. 29) é por meio do “diálogo crítico e libertador” que se deve buscar desenvolver o ensino crítico, desmistificador e transformador, que leve os alunos ao desenvolvimento da “autonomia intelectual e o pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 13). Permitindo, assim, que o aluno tenha acesso a conteúdos críticos, perfeitamente adequados à realidade vivida socialmente por estes. A escola, nesse sentido, se apresenta como uma instituição social que deve promover um ensino crítico e romper com práticas excludentes.

Ainda de acordo com Freire (1996), a escola deve ser compreendida sob um aspecto fundamental, como uma das instâncias em que as divisões podem ser questionadas por meio do acesso ao saber científico e filosófico, mas essencialmente ao saber que proporcione a promoção da formação política crítica.

Contudo, mesmo diante de tais constatações, defendemos a ideia de que é possível, pelo menos, proporcionar aos alunos o entendimento crítico de sua realidade social para conseqüentemente haver mobilização prática e mudanças. Para tanto, faz-se necessário que os docentes sejam transgressores do status quo

curricular predominante. Ou seja, devem refletir o currículo; organizar e aplicá-lo com didáticas, estratégia, ações e mecanismos críticos. (LIBÂNEO, 2012).

5. Considerações Finais

Apesar de todas as barreiras curriculares, é possível ter currículos crítico-humanistas para a educação básica, que promova o desenvolvimento humano por meio da atividade mediada crítica com foco ao processo de socialização.

A mediação socializadora, na escola, pode conceber currículos que deem ênfase a objetivos sociais, isto é, que além da mera preparação do aluno para o “mundo do trabalho”, mas que possibilite aos professores e alunos a reflexão sobre as diferentes formas de produção da vida humana ao longo da história, desmistificando a realidade e levando-os, assim, a saírem de suas zonas de conforto intelectual, com o objetivo direto de despertá-los para emancipação intelectual.

Referências

- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2** de 22 de dezembro de 2017. “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.”
- DUARTE, N. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 461-479, jul./dez. 2009.

- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, 2001.
- FREIRE, P. **Conscientização** – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-51, 1992.
- LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.** [online]. 2012, vol.38, n.1, pp. 13-28.
- LOPES, A. C. **Pensamento e política curricular** – entrevista com William Pinar. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1975.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. (orgs.). Trad. Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G.; PEREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, T. T. **Currículo, conhecimento e democracia**: as lições e as dúvidas de duas décadas. Cad. Pesqui. [online]. 1990, n.73, pp. 59-66. ISSN 0100-1574.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- THIESEN, J. S. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? Juarez da Silva Thiesen. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012.

A PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CLASSE E GÊNERO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO 6º AO 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA CIDADE DE DOURADOS-MS

*Renata Figueiredo Silva*¹

*Cláudia Cristina Ferreira Carvalho*²

INTRODUÇÃO

O presente estudo compõe uma das dimensões da pesquisa ampliada intitulada: Vulnerabilidades interseccionais-gênero, sexualidades, raça, etnicidade: Para além delas é possível a emancipação social através da educação? Estudo este, vinculado a Faculdade de Educação/Faed da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD é decorrente, em parte, das inquietações apresentadas pelos discentes e a docente (co-autora do texto) no decorrer das experiências oriundas dos Estágios Supervisionados Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia, desenvolvidas nas unidades escolares da região da Grande Dourados do Estado de Mato Grosso do Sul, contemplando as cidades de Dourados, Caarapó, Deodópolis, Douradina, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Maracaju, Rio Brillhante e Vicentina.

Trata-se de investigação em andamento realizada no âmbito de uma Escola Pública que atende aos 6^o ao 9^o anos do Ensino Fundamental na cidade de Dourados Mato Grosso do Sul, pretende-se numa abordagem interseccional, transversal e interdisciplinar, centrada nos estudos feministas crítico pós-coloniais, nas teorizações (de) coloniais e nos estudos subalternos, compreender como os fatores da diversidade multicultural crítica (raça, gênero, etnias, sexualidades, territorialidade, regionalidade) se manifestam no currículo (suas práticas) e na formação de professores. Dá-se especial atenção aos modos como os fatores das desigualdades produzidas pelo herança colonial, hétero-patriarcal e econômica interferem ou não no acesso, no desempenho, na aprendizagem e na permanência dos e das jovens e adolescentes. Além de buscar compreender no âmbito escolar, são construídas ou não, estratégias didáticas/pedagógicas, ferramentas tecnológicas – manifestas nos currículos escolares e suas práticas-

¹ Discente do 8º. Semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (Faed/UFGD), bolsista Prolicen/UFGD. E-mail: rfigueiredosilva@hotmail.com.

² Coordenadora da pesquisa e orientadora da bolsista Prolicen/UFGD, Doutora em Educação, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grandes Dourados (FAED/UFGD). E-mail: claudiacarvalho@ufgd.edu.br

voltadas à superação das desigualdades étnico-raciais e de gênero/orientação sexual

APORTE TEÓRICO

Parte-se da premissa de que todo o conhecimento válido é sempre situado, portanto, diz muito a respeito dos contextos e das experiências sociais daqueles/as que lhe dão sentidos. Assim, parece ser relevante destacar que a região da Grande Dourados é marcada por um processo sócio histórico caracterizado por um “encontrão colonial” que emergiu em 1861, no final do século XIX, com a vinda de algumas famílias originárias dos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo, para o Mato Grosso do Sul que encontram na região os grupos étnicos indígenas de língua Guarani- Caiuás (Kaiowá) e os Guarani (Ñandeva), os Terena formada pelas Aldeias Bororó e Jaguapirú. Mas, tarde como em todo o processo do Cone Sul, através do tráfico transnacional, somaram-se os (as) negros (as) africanos escravizados (as) para produzirem riquezas aos colonizadores, resultando na atual organização de comunidades quilombolas, tais como: Dezidério Felipe-na região de Picadinha distrito de Dourados e a comunidade quilombolas de Rio Brilhante.

Ante sua face histórica, é possível afirmar que a fundação da região da Grande Dourados foi, também, caracterizada por uma estrutura de relações sociais, culturais, políticas e econômicas assentadas no “padrão colonial do poder” (QUIJANO, 1993). Um padrão por vezes, justificado e justicado na ideologia da superioridade racial, na hierarquização dos gêneros, nos genocídios e na expropriação dos/as nativos e da natureza, pela subjugação e destruição das comunidades indígenas, pela exploração de negros escravizados e a imposição de valores, línguas, técnicas, tecnologias dos ocupantes e de hegemonia cultural. Os processos migratórios na região marcam a relação de equidade entre nativos (as) e colonizadores, sendo ela regulada tanto pela “colonialidade de gênero” (LUGONES, 2008), quanto pela “colonialidade do saber” (MIGNOLO, 2000). Nessas lógicas abissais, destaca-se que tanto o conhecimento quanto o direito, assentou/assenta num “eurocentrismo epistemológico” (MUDIMBE, 1988) e na “falácia do ocidentalismo” (DUSSEL 2013) transformaram a realidade européia e estadunidense em narrativas históricas e culturais globais, invisibilizando a distinção de outras realidades, colonizando os saberes, as linguagens, as

representações e a memória (MIGNOLO, 1995; SANTOS, 2010). Ao promoverem o “desaparecimento do SUL”, assentados numa “razão indolente” (SANTOS, 2000) e na falsa neutralidade científica, alimentaram as “epistemologias da cegueira” (idem) ou “epistemologias do ponto zero (CASTRO-GÓMEZ, 200).

Dita essas palavras contextuais, o presente projeto de pesquisa interessa-se de modo particular em problematizar de modo interseccional como o sistema colonial aliançada ao capitalismo interagem como o patriarcado para acentuar a invisibilidade, o emudecimento, desigualdades em múltiplas camadas de opressão e desigualdades injustas. destaca-se a relevância do conceito de interseccionalidade (CREENSHAW, 1991; YUVAL-DAVIS, 2011) que demonstra que o regime de opressão patriarcal não poderá ser interpretado como uma via de mão única, mas, como múltiplas camadas de trocas desiguais de poderes, ou seja, existe uma pluralidade de lugares e modos de enunciação ou de silenciamento que ajudam na produção de conhecimentos interconectados entre classe, gênero, etnia, religião, sexualidade e nação, sobretudo, na reinterpretação das formas congregadas dos sistemas de dominação e subordinação.

Esse conjunto de lógicas hierarquizadas do cânone universal de pensar os sujeitos e seus saberes, relegaram aos *condenados da terra* (FANON, 1975?) a interiorização em si do regime da sua própria opressão, imposta pelos seus algozes, silenciando-os ontologicamente e epistemológica. Como afirma Cheikh Anta Diop:

a história da humanidade permanecerá na escuridão até que seja vislumbrada a existência de dois grandes berços - o meridional, que inclui toda a África, e o setentrional, que corresponde ao espaço euroasiático - onde o clima forjou atitudes e mentalidades específicos. (1976, p. 250).

Tal afirmação, faz eco a compreensão de como o encontro transatlântico da península ibérica europeia, ainda regulam as interações locais, considerando que esse processo desenfreou a escravização dos corpos, memórias, historicidades, identidades, saberes e movimentos dos povos africanos/as e suas descendências, transformados/as de sujeitos em propriedades (periféricos/as) de quem se imaginou e se imagina como “centro” em detrimento da periferização do/a Outra/a. Tal realidade, ainda presente em dias atuais, impõe o desafio da construção de teorizações com capilaridade, para capturar - numa imaginação epistemológica e ética - a ruptura das fronteiras extrativistas e epistêmicas que

criam e recriam a abissalidade das construções científicas e, conseqüentemente, sua reprodução nas política de produção de do conhecimento oficial escolar, que por muito tempo carregou o peso das heranças coloniais em seus diferentes contextos e origens. As estruturas de poder, neste ínterim, se realizam através de uma necropolítica (MBEMBE, 2016) epistemológica, aqui entendida como um exercício de narrativas e práticas sociais de poder que visam, sobretudo, a instrumentalização generalizada da existência de um tipo de humano (colonizado) e a destruição material e simbólica de seus corpos e seus saberes.

PROBLEMA DE PESQUISA (E/OU HIPÓTESE E/OU OBJETIVOS)

A centralidade da pesquisa reside em compreender como os currículos escolares e suas práticas, são ou não atravessados por padrões de desigualdades sociais, associadas a diferentes marcadores (renda, raça, gênero/sexualidade, regionalidades e territorialidades, etc.). Nesse sentido, dá-se especial atenção aos seguintes objetivos: a) Analisar como interagem e retroalimentam os padrões de desigualdade (renda, raça, gênero/ sexualidade, regionalidades, etnicidade, etc) com os processos de aprendizagem e desempenhos na escola dos(as) alunos(as) do 6^o ao 9^o anos do Ensino Fundamental; b) Aprender como tais marcadores de vulnerabilização adensam a complexidade do trabalho educativo, acarretando complexos desafios à professores(as), gestores (as), alunos(as) e pesquisadores(as) do campo educacional.

Tais objetivos específicos gestaram os seguintes questionamentos: a) Como esses fatores das desigualdades produzidas pelo herança colonial, hétero-patriarcal e econômica interferem ou não no acesso, no desempenho, na aprendizagem, na permanência dos e das jovens e adolescentes? b) Dê que modo nos currículos escolares e suas práticas são construídas ou não, estratégias didáticas/pedagógicas e/ou ferramentas tecnológicas voltadas para a superação das desigualdades étnicos-raciais e de gênero/orientação sexual? Assim, parte-se da hipótese de que, os marcadores de desigualdades sociais, culturais, econômicos, quando não percebidos na efetivação do currículo e suas práticas são fatores que agravam a permanência e o desempenho escolar de alunos (as).

METODOLOGIA

A presente pesquisa tomará como orientação teórico-metodológica as abordagens qualitativa e quantitativa, com vistas à compreensão-interpretativa de cunho avaliativo e reaplicação dos métodos, produtos, saberes, estratégias/tecnologias e experiências que emergem das escolas públicas da região da Grande Dourados, em particular aquelas que atendem aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Tal abordagem justifica-se, por se crer, que a mesma contribuirá na construção de conhecimentos científicos que nasce da premissa de diálogos interculturais entre saberes científicos e não-científicos, emergentes na comunidade escolar.

Desse modo, a tradução intercultural, será uma das ferramentas mobilizadas para tecer a análise do quadro empírico das experiências, de modo a viabilizar a promoção da escuta profunda e dialógica entre diferentes sujeitos promovendo a participação ativa dos/as atores e atrizes sociais envolvidos/as. O giro epistêmico reside em colocar no epicentro da crítica a falsa neutralidade científica. A ousadia consistirá em construir uma investigação libertadora, na qual seja possível as interações entre os saberes científicos e os não científicos, unindo o epistêmico, o político e o ontológico, para isso, adotar-se-á o uso de técnicas de pesquisa e de pressupostos *teóricos* não extrativista-epistemicídio. Para isso, adotar-se-á a ideia de uma “escuta profunda”, nos termos designado por Santos (2010), uma escuta que compreende que escutar vai além de meramente ouvir, distingue-se da escuta arrogante eurocêntrica, sexista, racista que pressupõe a única voz a ser ouvida. Trata, portanto, de uma escuta que tem como postura, auscultar os múltiplos silenciamentos e ausências produzidas pela racionalidade do pensamento único.

Valendo-se dessas reflexões, busca-se a tradução intercultural entre saberes científicos e os não-científicos e das multiplicidades culturais que povoam as unidades escolares e os sujeitos que as habitam, o processo de tradução terá como um dos seus pressupostos a razão fronteira, uma posição de *get between em que* possam emergir as múltiplas experiências/tecnologias educacionais capturados como terreno fértil em que se planta ações de emancipação social de atores sociais, concretos em contextos concretos, tais como (alunos(as);

professores(as); técnicos(as) escolas; agentes de serviços gerais, comunidade de pais e mães de alunos(as)

Assim, na condição de meta-tecnologias, estão previstos ao longo da pesquisa a utilização como procedimentos/técnicas de trabalho de campo: a) *A pesquisa documental* – com o propósito de triangulação de técnicas, propõe-se utilizar a análise documental/ e dos registros fotográficos (seguidos de narrativas a respeito das imagens) como uma forma de conhecer: a) a matriz organizativa, o histórico e a contextualização das práticas curriculares; b) conhecer os processos, métodos, as estratégias, as tecnologias sociais, os materiais didáticos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagens e nas práticas curriculares. B) E, reuniões com o *Grupo Focal* terá os seguintes encaminhamentos: b1.Os grupos deverão conter no mínimo 7 participantes e no máximo 12. E serão organizadas e distribuídas em encontros/reuniões, envolvendo grupos de docentes, administradores, servidores que atuam em diferentes áreas e setores da unidade escolar; b.2. O grupo focal terá a duração aproximada de duas horas, em local e horário previamente agendados. b.3. Será preenchido, pelos/as envolvidos/as, um questionário para obtenção da caracterização dos participantes antes do início do GF. b.4. Para mediar o GF teremos um/a moderador/a (a pesquisador), um/a observador/a, um/a responsável pela gravação dos encontros, e uma outra pessoa responsável pelo registro escrito. A figura do mediador será fundamental, no sentido de que, o debate entre as/os participantes não sofra tanta interferência nem monopolização da fala, dando asas à criatividade e evitando os efeitos disciplinares e hierárquicos dos participantes. As expressões não verbais serão devidamente anotadas pelo observador. b.5A discussão do GF obedecerá a um roteiro, definido de acordo com os objetivos deste estudo, elaborados pelos pesquisadores. B.c. Será observado o compromisso com a preservação do anonimato dos participantes da pesquisa, assim como será solicitada autorização para uso da gravação das falas realizadas nos encontros do GF. Será também solicitada, a assinatura de uma declaração textual, previamente redigida pelos pesquisadores, sobre a livre vontade, de cada pesquisado, em participar e colaborar com esta pesquisa.

Isto foi proposto porque se acreditou na necessidade em se ultrapassar a exclusão epistêmica e a negação ontológica, como uma das dimensões cruciais de qualquer pesquisa que se propõem contribuir com a justiça social e cognitiva.

RESULTADOS E ANÁLISE

Todavia, devido a paralisação da pandemia do Covid-19, sendo recorrente, o fechamento/bloqueio das escolas, coordenações e direções, nossos resultados são considerados inconclusivos/abertos, pois ainda estão em andamento levantamento empírico de vivências e análise documental que possam informar aspectos ligados ao fenômeno em estudo. Ainda que, numa análise em andamento, dos materiais didáticos pedagógicos que subsidiam as práticas curriculares, em destaque: os livros de História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa do 6 ao 9 ano, já é possível perceber que mesmo com o advento da Lei 10639/03, o tema das questões étnico-raciais aparecem como pano de fundo em alguns dos materiais analisados, contudo carecem em muitas unidades de melhor problematização sócio-histórico, sem contar que as questões de gênero ou sexualizadas são poucas vezes abordadas.

O que demonstra que a organização dos saberes curriculares não é neutra, muito menos os conhecimentos por elas obtidos e as teorias que lhe subjazem, refletindo nos conhecimentos expressados e nas respostas aos interesses tanto cognitivos (epistêmico), quanto sociais, éticos, políticos e culturais. Revelam a necessidade dos conteúdos a eles vinculados, problematizarem os efeitos dos confrontos gerados pela monetarização neoliberal, pela militarização e pela lógica patriarcal que, uma vez combinados, expressam a face perversa da reconfiguração do Estado, da sociedade e dos mercados, onde a misoginia e o racismo enquanto injustiça normalizada como violência estrutural e simbólica, é central para a manutenção da estrutura de poder desigual.

(IN) CONCLUSÕES FINAIS

Atenção o princípio da igualdade de oportunidades, da equidade promotora da mobilidade social através dos processos de educação formal, implica na necessidade de visibilizar os conhecimentos dos grupos subalternizados outrora ausentes nos currículos e suas práticas. Enfrentar as ausências na forma de violência epistemológicas, diz muito a respeito dos objetivos da presente pesquisa

em andamento, tendo em conta que, as instituições educativas, tanto podem consolidar o aprofundamento das desigualdades injustas, quanto podem ser espaços das emergências das lutas emancipatórias protagonizadas pelos sujeitos outrora colonizados (as).

Na mesma encruzilhada, encontram-se as dimensões social, política e epistemológica, e a incapacidade, por vezes, da universidade em desempenhar cabalmente a produção de conhecimentos *de alta cultura-científica* úteis à transformação social, nomeadamente para a formação qualificada do mundo do trabalho, à promoção da justiça social, cognitiva e sexual, à produção de saberes populares não-científicos que expressem as aspirações daqueles (as) que se encontram em condição de vulnerabilidade social, econômica e cultural, motivados pelas classe, raça, etnicidade, gênero e sexualidades.

Assim, ao se observar o potencial emancipatório da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação ao determinar a obrigatoriedade da inclusão nos currículos oficiais das Redes de Ensino - em todos os níveis e modalidades de ensino - a obrigatoriedade de presença da temática “História e Cultura Afro-brasileira e África”, convoca a todos e todas à transformar as ausências em emergências daquilo que têm sido produzido como inexistências, silenciamentos e invisibilidades dos sujeitos coloniais e seus saberes. As políticas das ações afirmativas, em seu caráter epistêmico, permitem que grupos sociais subalternizados/as, vulnerabilizados/as e oprimidos/as representem o mundo em seus próprios termos, de acordo com suas narrativas, experiências e aspirações.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. PL 259/1999.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocêntrismo e ciências sociais, perspectiva Latino-americano**. Caracas: IESALC, 2000. p. 87-95.

CRENSHAW, Kimberl. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, University of California Los Angeles, Ano 10, 1 semestre, 2002. p. 17-188.

DIOP, C. A. **The African Origin of Civilization: myth or reality**. Chicago: Lawrence Hill, 1974.

- DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- FANON, F. **Condenados da terra**. Coimbra: Livraria Letra Livre, 2015.
- HODGEN, M. T. **Early Anthropology in the Sixteenth and Seventeenth Centuries**. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa, Bogota, n. 9, p. 73-101, jul.-dic. 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula, **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina 2009.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOORE. C. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

EDUCAÇÃO E CUBANÍA: DO COLONIALISMO À INSURGÊNCIA

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite¹
Nancy Lucía Chacón Arteaga²

INTRODUÇÃO

No processo educativo cubano, é possível identificar um movimento constante que está fortemente ligado às raízes da nacionalidade. Na alvorada do século XX, os professores cubanos buscavam forjar, nas novas gerações, os ideais de soberania nacional e o rechaço à opressão em concomitância com as péssimas condições de trabalho. A Educação converteu-se na denominada República Mediatizada em um instrumento de norte-americanização. Entretanto, contra os poderes da época, começou a produzir-se, paulatinamente, a recuperação da imagem de José Martí (1853-1895) – o organizador da guerra de independência –, que cresceu através da transmissão oral vivenciada pelos professores, os herdeiros do frustrado projeto independentista contra o colonialismo.

Na ordem sociopolítica, as etapas de construção do legado educacional cubano valorizam processos autóctones, os quais contribuem para a vindicação do trabalho docente, em um contexto distinto dos postulados neoliberais e do pensar com “mentes importadas”. Em uma conjuntura de insurgências pedagógicas, educar, sem reproduzir simplesmente o que germina na América Anglo-saxônica e na Europa, representa muito mais do que a simples recusa à herança legada à América Latina, sendo necessário contextualizá-la histórica e epistemologicamente.

As reflexões do presente estudo reconhecem que, na emergência de políticas em diferentes países latino-americanos, termos como decolonialidade e pós-colonialismo passaram a ser utilizados indiscriminadamente, como se fossem suficientes os rótulos para alcançar um pensamento descolonizador. Quijano (2005) cunhou o conceito de colonialidade como algo que transcende ao colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou

¹ LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. Professora titular de Física na Universidade Católica de Santos e Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Santos (SP). Licenciada e Bacharel em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BRASIL). marialcl@unisantos.br

² CHACÓN ARTEAGA, Nancy. Presidenta do Centro de Ética Aplicada à Educação, membro da Academia Ciências de Cuba, professora doutora titular de Filosofia, ética e metodologia da pesquisa e fundadora da Cátedra de Ética da Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” (Havana, CUBA). Professora honorária da Universidad Autónoma de Santo Domingo. nchaconarteaga@gmail.com

descolonização. A distinção entre colonialidade e colonialismo reside na existência de continuidade nas formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais. Na tentativa de entender as estratégias de poder subjacentes ao exercício da colonialidade, o sociólogo peruano desenvolveu a ideia de colonialidade do poder, como um modelo que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento, em uma relação mais duradoura e estável do que aquela apresentada no colonialismo histórico. Por esta razão, ao tratar dos elos entre a Educação e os fundamentos da nacionalidade cubana, buscou-se demonstrar como os conceitos estruturantes de aculturação e transculturação concebem significativos aportes no entendimento da descolonização. Antes de converter-se em tendência na academia, importantes intelectuais cubanos voltaram seus pensamentos aos projetos emancipatórios, no sentido de descolonizar a Educação, a literatura e as ciências.

Na pesquisa de campo realizada em Cuba, a presença nos centros escolares e o esquema aberto e flexível de trabalho ensejaram o movimento constante entre a observação participante e a análise, entre a teoria e a empiria. O objetivo, que dá direção ao presente estudo, é compreender como a Educação repercute no enfrentamento ao colonialismo e neocolonialismo em Cuba, que está relacionado aos arcabouços econômicos, políticos e ideológicos, com suas raízes conflitivas, marcadas por avanços e recuos.

Metodologicamente, esta pesquisa está embasada na historicidade e concreticidade amalgamadas às categorias construídas a partir do referencial teórico: *cubanía*, educação, nacionalidade e insurgências. Para tanto, o movimento investigativo foi traçado em sentido contrário à visão eurocentrista, apoiado no legado pedagógico de Martí (1975) e mantendo a interlocução com a tradição marxista. A deferência voltada à obra martiana salienta a vulnerabilidade da projeção continental de seu ideário, fato que não diminui a seu significado, mas o humaniza. Ao abordar Martí, a investigação objetivou articular a densidade de sua obra, nos marcos do esforço por historicizar as condições de elaboração de seu pensamento. Fernández Retamar (1983), focado na descolonização e no anti-imperialismo, desenvolveu extensas considerações alicerçadas no ideário martiano, basilares à apreensão dos pilares da nacionalidade cubana. No tocante às bases da *cubanía* destaca-se Ortiz (2002).

EDUCAÇÃO, NACIONALIDADE E REVOLUÇÃO

Procendo à análise da nacionalidade cubana, é imperativo considerar que os primeiros vislumbres de sentimentos pátrios surgiram com a formação das comunidades *criollas* no século XVII. Este é o momento em que surge a resistência no interior da desobediência civil ao poder colonial e o despertar da autoconsciência, que tomou forma na alvorada do século XIX. O processo de eclosão de classes sociais evoluiu durante dois séculos até o estabelecimento da República em 1902. A tomada de consciência de si mesmos, do “*nosotros*” pelos *criollas*, durante o prolongado conflito contra o estado colonial, constituiu um fator consciente na formação da nacionalidade cubana. Assim, na concepção de Ortiz (2002), é possível argumentar que os primeiros lampejos da *cubanía* estão calcados em uma cultura de resistência, base da elaboração ideológica transmitida como herança, que assumiu formas de rejeição ao que é imposto sob forma de castigo e de espoliação.

Uma das características fundamentais do sistema colonial hispano-americano no processo de formação da *cubanidad* é o regime agrário escravocrata, sob cuja fórmula a economia se voltou à especialização produtiva, baseada no açúcar, que definirá a estrutura socioeconômica e política do país por mais de três séculos. A escravidão e a opressão racial fizeram parte da ideologia das elites de Cuba e da metrópole em direção à Ilha, segundo os mais variados interesses. O modelo escravista, de acordo com o molde atrasado imposto pelo sistema comercial espanhol, dificultou a capacidade da oligarquia *criolla* de se adaptar ao sistema capitalista e, conseqüentemente, ao avanço da industrialização e do uso de mão de obra assalariada.

Nesse processo, se situa a transculturação, como princípio que dirige práticas, pensamentos e abordagens epistêmicas. Quando Ortiz (2002) escreveu que a verdadeira história de Cuba é a história de suas intrincadas transculturações, o cubano começou a ser definido como o resultado do processo contínuo e inacabado de uma mistura, síntese e dissociação, do que foi aportado pelos grupos que chegaram à Ilha. A teoria da transculturação proposta por Ortiz nega tanto o determinismo racial como a definição somática de raça.

Para o antropólogo cubano, o conceito de transculturação apreende o enredamento das correntes pluridirecionais, que haviam circulado desde o século

XV através do Atlântico e dos três continentes, com os respectivos povos, em cruzamentos simbólicos e materiais. Em Cuba, um peculiar processo histórico, semelhante ao da maioria das Antilhas, fez com que concorressem à formação nacional duas correntes fundadoras: a espanhola, dos conquistadores, e a africana, dos escravos. Os negros africanos de etnias diversas foram arrancados de suas raízes com suas culturas destroçadas e transplantados ao mundo das correntezas humanas. Outros fluxos migratórios chegaram a Cuba, esporádicos ou contínuos, originais dos mais variados lugares – lusitanos, norte-americanos e até mongóis. Cada imigrante desarraigado de sua terra natal deu uma parcela ao movimento de culturas, que influenciou na formação do povo cubano.

De acordo com Ortiz (2002), as múltiplas expressões culturais da África assumiram uma relevância nunca antes reconhecida, durante séculos de marginalização. Segundo o autor, a miscigenação foi facilitada em razão do papel exclusivamente doméstico das mulheres na Espanha. Os colonizadores eram quase todos homens e costumavam amancebar-se com suas servas, gerando filhos. As misturas espanhola-indígena e espanhola-africana, indicam a existência de processos de transculturação, que deixaram traços na nacionalidade cubana. Dessa miscigenação surgiu a *cubanía*, que é a consciência, a vontade e a raiz da pátria, que brotou de baixo, entre as pessoas nascidas e crescidas, sem retorno, nem recuos, com a alma enraizada em Cuba. Os negros africanos tinham que prontamente perder a esperança de voltar às suas casas. Em sua nostalgia não puderam pensar em repatriamento ou em descanso ao fim de vida. O *criollo* negro nunca pensou em ser mais do que cubano. O colonizador branco, antes mesmo de chegar a Cuba, já pensava em retorno.

Em 1940, Ortiz utilizou, pela primeira vez, a comida típica cubana - o *ajiaco* - como imagem metafórica da identidade nacional, usando o prato popular produzido com uma mistura de carnes e legumes, imersa em molho com cebola, pimenta, sal e limão para ele, o guisado mais complexo da Ilha poderia funcionar como metáfora da identidade nacional. A mestiçagem ou a *mulatez*, como nomeia Ortiz, é o fenômeno histórico-social por meio do qual foi tecida a *cubanidad*, a partir de múltiplos elementos provenientes de outras partes do mundo, que se acercaram para dar sabores ao denso caldo cubano.

Nós, os cubanos, devemos concordar com a distinção entre a *cubanidad*, condição genérica de cubano, e a *cubanía*, que é a *cubanidad* sentida,

consciente e desejada, a cubanidad responsável, a *cubanidad* com as três virtudes, ditas teológicas, de fé, esperança e amor (ORTIZ, 2002, p. 2).

Os elementos procedentes das distintas culturas são básicos no caldeirão fundador da *cubanía*, uma “solidariedade cultural” no lugar de uma “homogeneização das diferenças”. O característico de Cuba era o “cozimento”, um processo de transformação permanente dos produtos na panela aberta, sob fogo dos trópicos, para compor o *ajiaco*, de procedência indígena, espanhola e africana, ao passo que as novas tecnologias norte-americanas tinham servido para melhorar as possibilidades de cocção.

De acordo com Barnet (2017), durante a colonização de Cuba, os europeus não apenas aprenderam com os aborígenes o uso de plantas como alimento e para fins de cura, mas também utilizaram o conhecimento indocubano da geografia caribenha em suas expedições e na seleção dos lugares onde as primeiras vilas seriam fundadas. Pelo açúcar, que adoçava o café, a magia da fermentação ressurgiu no país, transfigurando a aguardente cubana, o rum.

As relações de poder entre colonizados e colonizadores apresentaram efeitos decisivos na conformação do caráter cubano, colocando em relevo a aparência de duas pátrias: a dos *criollos* brancos e a dos negros. A nacionalidade cubana foi, em primeiro lugar, o resultado de uma prolongada disputa. Cada grupo projetaria o seu patriotismo a partir do pertencimento a uma comunidade étnica: o confronto dos patrícios com as autoridades coloniais lançou os alicerces à formação do patriotismo branco; do mesmo modo, as insurgências que empreenderam os negros e os mulatos livres contra o regime escravista criaram as condições à formação do patriotismo negro. Dessa maneira, o sentimento de etnia prevaleceu nas camadas da população *criolla* sobre o sentimento nacional.

Ao acicatar as forças coloniais como instrumento de prosperidade da metrópole, engendraram-se distintas veemências nas camadas dominantes em Cuba, constituindo as bases objetivas e subjetivas para conformar a nacionalidade. O pensamento de um grupo de cubanos, especialmente ligados à Educação, responsáveis pela formação do legado pedagógico autóctone, deu origem ao florescimento da corrente liberal reformista, que exigia direitos frente ao Estado colonial. O intelectual cubano, forjado a partir da modernidade, foi baseado no pensamento científico e inspirado na espiritualidade ética, sem se filiar a nenhuma das escolas estadunidenses ou europeias de sua época. No entendimento de Hart

Dávalos (2005), o pensamento filosófico cubano promoveu um lado ativo a favor da justiça em sua forma radicalmente universal.

Félix Varela (1788-1853), lançou os fundamentos do pensamento independentista, baseado em uma consciência humanista, não apenas aos cubanos, mas ao homem como um ser universal, nas quais se inseriam os negros. Com ele, nasceu a tradição do professor lutando na defesa da nacionalidade, fortemente imbricada ao processo educativo cubano. Defensor da extinção da escravatura, em suas aulas, pela primeira vez em Cuba, Varela discutiu o caráter inalienável dos direitos humanos e o freio ao poder absoluto.

As lutas de independência em Cuba começaram em 1868, sob a liderança de um setor da burguesia *criolla*, expoente do pensamento liberal radicalizado, que incluía a abolição da escravidão e o estabelecimento de uma República democrática. O regionalismo, o racismo e o caudilhismo impossibilitaram o alcance dos objetivos estabelecidos. No entanto, foram criadas as bases para forjar a consciência nacional.

Em uma dimensão anti-imperialista, nunca antes apresentada, surgiu José Martí. O “apóstolo” de Cuba concebeu a insurgência como um processo de profundas transformações sociais e o subsequente rearranjo socioeconômico de Cuba, sempre tendo em mente que estes não eram fins em si mesmos, mas, como ele afirmou, fariam parte de uma visão cósmica, indo além da América para alcançar a humanidade. Martí, um homem de pensamento e de ação, é a figura cimeira, que os independentistas legaram às futuras gerações de cubanos, sob forma de insurgências pedagógicas. Martí possuía um referencial teórico – que evoluiu historicamente – porque ultrapassava as fronteiras do utilitarismo e as caricaturas de cópias de outras latitudes, convencido de que “*Patria es humanidad*”.

Fernández Retamar (1983), observa a abrangência de Martí, como estudioso não apenas dos problemas da instrução em Cuba, mas de todos os países de continente americano, onde teve a oportunidade de viver. A síntese do ideário martiano constitui, até hoje, um paradigma:

- Escola obrigatória, universal, gratuita e laica: a educação, como direito e dever de todos, assegurava a liberdade de consciência ao professor e ao aluno. “*Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres*” (MARTÍ, 1975, t.12, p.375).
- Educação científica e politécnica: o ensino das ciências e a Educação para o trabalho constituíam princípios básicos. “*Y detrás de cada escuela un taller*”

agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol" (MARTÍ, 1975, t.8, p.287).

- Educação para a vida: o fim primordial da Educação consistia em educar o homem para sua circunstância histórica. *"La educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo"* (MARTÍ, 1975, t.22, p. 308).
- Conteúdo da educação – democrático e popular: fazer partícipes as massas populares dos bens da educação, em uma postura crítica aos modelos escolásticos e dogmáticos.

Em 1898, a precária situação política em Cuba era evidente e os homens decisivos à radicalização do processo, entre eles, Martí, foram mortos nos campos de batalha. Com projeto revolucionário transformado em revolução nacionalista moderada, o exército libertador dissolvido, os EUA intervieram na guerra contra Espanha. O povo foi arrastado à miséria, uma vez que a luta contra o colonialismo não culminou com a vitória, dando início a República Mediatizada.

Pérez Jr. (2016) aponta que a intervenção dos EUA em Cuba teve um impacto decisivo na forma pela qual os estadunidenses projetam seu poder para fora de suas fronteiras. Essa ação foi celebrada como resultado das qualidades que os estadunidenses mais admiravam em si: o apoio à liberdade, como questão imanente, ou seja, deles próprios, e a convicção de que seus propósitos morais eram razão suficiente para impulsionar o uso da força em outros países. Quando se somam os meios utilizados pelos vizinhos do Norte, observa-se um microcosmos da experiência imperial no mundo: intervenção armada; elaboração de constituição para outros cumprirem; saturação cultural; organização de exércitos, que atuem em seu nome; imposição de tratados; estabelecimento de base militar; assistência econômica ou a sua negação, segundo as circunstâncias.

No umbral de uma época das transformações ocorridas nas décadas iniciais da república, os cubanos se apropriaram de formas alternativas aos reclamos do neocolonialismo, na busca de sua autodeterminação. Muitos dos alicerces da *cubanía* foram montados no encontro de Cuba com os vizinhos ao Norte. A migração, ao longo de sucessivas gerações, de todas as classes sociais e idades, de homens, mulheres, crianças, negros e brancos contribuíram à formação da identidade cubana. Depois da intervenção dos EUA, as aspirações hegemônicas na Ilha, não se exerceram em função somente do controle político e da dominação militar, mas sob formas não coercitivas, a miúdo introduzidas tanto por cubanos como estadunidenses.

A influência cultural se metabolizou por dentro, nas atividades cotidianas, no interior das escolas, nos programas educacionais, nos modelos de vida social e na linguagem, muitas vezes de maneira voluntária. O poder de dominação residia precisamente na capacidade de assumir uma aparência de normalidade para influenciar os padrões aos quais as classes mais abastadas aspiravam. Em que pese o predomínio do uso da força como método de domínio, por fim, tudo indica que a coerção teve um papel secundário e contraproducente no contexto, que visava sustentar a hegemonia norte-americana. Como indica a ideia corrente na Ilha, Cuba não teve mãe. Teve uma madrasta, a Espanha e, depois de 1902, um tio, responsável pela educação da criança rebelde, negra e rude. No decorrer do processo educativo, já como adolescente, as características danosas que o Tio vira anteriormente no menino iam se arrefecendo, em um processo de branqueamento do corpo. Para Ortiz (2002), de acordo com o pêndulo de história, os cubanos se moviam emocionalmente ao foco do grande vizinho. Havia quem de manhã fosse anexionista e pela tarde abominasse o Tio, segundo a cotização do açúcar, que era o termômetro do patriotismo para espíritos embebidos em calda de canela.

Ao desenvolvimento da Educação cubana afluíram inúmeras personalidades, que trilharam o legado martiano. Na década de 1920, o líder estudantil Julio Antonio Mella (1903 - 1929), um dos cubanos mais firmes no despertar democrático das raízes da nacionalidade, em seu curto período de vida, demonstrou a forma como o passado de Cuba foi reconstruído, minando a verdadeira história, distorcendo-a, para servir a interesses alheios ao projeto popular defendido no século XIX. No enfrentamento às tentativas de desarraigar o povo cubano de suas tradições histórico-culturais, com a imposição de influências forâneas, a defesa das ideias pedagógicas de Martí, construídas paulatinamente em meio às insurgências, era fundamental. Mella (1975, p. 140) apresentou, em seu ensaio “Cuba, um país que nunca foi livre”, uma análise histórica da dominação estrangeira, contribuindo de forma definitiva à formação de uma consciência revolucionária no meio estudantil.

Para Quijano (2005), nas tensões dialéticas entre a colonialidade e as resistências buscam-se alternativas à superação das intencionalidades existentes nas epistemologias tradicionais. Neste sentido, o legado radicalizado de Mella, forjado em sua vida de universitário, na perspectiva de suplantar a colonialidade

pedagógica, está impregnado pelas lutas contra a intervenção estrangeira dentro do campo educativo.

Na primeira metade do século XX, operava-se durante a República Mediatizada a naturalização do imaginário dos neocolonizadores, sob várias formas, entre elas a sedução do fetichismo cultural, estimulando a forte aspiração aos valores norte-americanos por parte dos sujeitos subalternizados. Na forma de colonialidade, o colonialismo chegou às raízes profundas do povo cubano e sobreviveu, apesar da descolonização ou da emancipação política da última colônia espanhola nas Américas. Não raras vezes a própria história oficial em Cuba foi grosseiramente utilizada, após a independência do colonialismo espanhol, ainda que convivendo com a estrutura neocolonial. No *habitat* natural dos abusos praticados como instrumentos de legitimação ideológica de poder, em seu manifesto conhecido como “A história me absolverá”, em 1953, Fidel Castro destacava o papel da Educação e seu cunho de manutenção do neocolonialismo.

Em um determinado momento, os sistemas normativos estadunidenses, com ênfase no mercado, se debilitaram o suficiente para os cubanos reexaminarem os atrativos da cultura, que se revelava a cada dia mais incapaz de satisfazer as suas aspirações. A incerteza criada pela ilegitimidade dos governos da primeira metade do século XX contribuiu para minar as instituições neocoloniais. Era um processo gradual, o uso explícito da violência ocasionava frequentemente reações de resistência, que se acirraram depois de 26 de julho de 1953, com o ataque ao quartel em Santiago, sob o comando de Fidel. “Desviada em seu desenvolvimento, que as dificuldades não puderam anular, como demonstrou o processo iniciado em Moncada, recuperaram-se as tradições de lutas do século XIX” (HART DÁVALOS, 2005, p.142).

A revolução cubana se apresentou como a regeneração dos sentimentos presentes na construção da nacionalidade, razão pela qual os seus dirigentes sempre tentaram demonstrar que a gênese do movimento revolucionário é a mesma do ideário de Martí.

Após a vitória do movimento revolucionário em 1959, a relação que estabelecera Martí (2011, p. 52), entre cultura, educação e emancipação – “ser culto é o único modo de ser livre” –, serviu de base ao sistema educativo orientado a novos fundamentos com a quebra dos alicerces do colonialismo cultural.

A necessidade de erguer um novo referencial, em contraposição às forças do passado, fez da “Educação” e da “Revolução” processos mutuamente inclusivos, em uma complexa dialética, capaz de contemplar, simultaneamente, as concepções vindas do alto, devido ao caráter das alianças nos primeiros anos do processo revolucionário e à sua faceta vanguardista, na pressão vinda de baixo, na radicalização do processo e na apropriação popular da Revolução. Como caráter prioritário de defesa, recorreu-se à educação para estruturar a sociedade cubana, uma vez que as transformações pedagógicas, em seus intrincamentos, ensejavam a desagregação de antigas concepções herdadas dos regimes anteriores. Entretanto, esperar de uma sociedade mercantilizada, a tolerância a um sistema educativo emancipador e contrário aos esquemas de exploração, que perduraram por séculos, seria inútil.

Romper a lógica do capital em Cuba implicava, nos anos de 1960, substituir as formas enraizadas de internalização por uma alternativa concreta. Ernesto Che Guevara descreveu a sociedade cubana, como uma "escola imensa", onde convergiam a vontade do indivíduo e o impacto da nova ordem social. Sob a influência das pressões que a educação direta e indireta pressupõe, os cubanos, até então excluídos, foram despertando a uma motivação, que a própria falta de desenvolvimento os impedia de sentir anteriormente. Neste ponto, começou a autoeducação.

Com as reformas iniciadas, a urgência na formação dos professores foi o processo decorrente da ampliação dos serviços educacionais, dentro dos propósitos de emancipação cultural das massas. Atendendo a esta proposta, foram postas em ação as estratégias de formação emergente de professores para todos os níveis. Depois desta etapa destinada a resolver as carências herdadas, a partir de 1975, os esforços se dirigiram a construção do Sistema Nacional de Educação e, de forma especial, ao subsistema de Formação de Pessoal Docente, incluindo a criação de licenciaturas nas diversas áreas.

A aplicação do materialismo dialético como método filosófico foi o caminho trilhado nos processos educativos cubanos em suas dimensões histórica, econômica, política, social e técnico-científica, em um percurso no qual o homem consciente buscava os seus objetivos com determinação. Voltada ao século XXI, a Educação cubana está comprometida em preservar a *cubanía* e a identidade

nacional, com vistas à formação do homem e à cultura em sua ampla relação dialética. Um dos predicados da *cubanía*, atualmente identificável nos cubanos, é a propensão a entrelaçar a trajetória pessoal com a trama social do país, porque o sistema educacional prioriza o conhecimento da História e de todas as influências que, para o bem ou para o mal, chegaram à Ilha. A construção da nacionalidade cubana tem sido protagonizada por diferentes gerações, que utilizam a Educação como força motriz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entendimento desta investigação, por mais que as instituições em Cuba tenham sido afetadas em suas estruturas, pelas inúmeras crises multifacetadas, a escola vem desempenhando um papel fundamental, como alicerce dos processos revolucionários desde a época colonial. Em que pese todas os *cambios* ocorridos nos últimos 126 anos, desde o desaparecimento físico de Martí, o seu ideário ainda provoca profundas reflexões no tocante à ética e aos valores na Ilha, onde as raízes culturais vêm desempenhando um papel protagônico em meio às façanhas desafiadoras dos momentos de crise. Cada acontecimento traz à luz a reação contra uma pretensa universalidade que vem de fora, de um mundo dominado ora por Portugal-Espanha, ora pela América do Norte ou, mais recentemente, pelas regras da globalização, reiterando nos cubanos um afã de originalidade e autoctonia.

Entretanto, como afirmou Fernández Retamar (1983), a visibilidade do ideário dos grandes homens apresenta a tendência de ser proporcional à importância dos países a que pertencem. Os próceres latino-americanos padecem de limitações em nossas próprias terras. Provavelmente, se Martí houvesse nascido em alguma nação imperial do poder e da cultura, o seu legado pedagógico e político estaria revestido de outra abrangência. Apesar disso, estas considerações assinalam a vigência do pensamento martiano, sempre que os movimentos contemporâneos mundializados tentam a desprezar as raízes autóctones cubanas.

Frente a esse legado, os cubanos sentem, desde algum lugar de si próprios, um reclamo de honra insuflado pelos exemplos, uma vez que as crianças crescem ouvindo nas escolas as narrativas das lutas contra a dominação estrangeira. O que talvez torne essa constatação relevante é a identidade cultural, o arcabouço presente na essência ética dos cubanos, porque, para eles, a forma como se operam

os juízos críticos tem relação direta com o fluxo histórico, equilibrando uma dialética que, apesar de explicitar mudanças, está atada, sobretudo, às permanências. O sistema educativo, como pedra angular da nacionalidade, traz à população de Cuba um diferencial que se caracteriza pelos sentimentos de autoestima. Neste contexto, a Educação cubana vem traçando pautas para consolidar um corpo de resistência, no qual os coletivos das escolas, contornando a perspectiva de soluções pessoais, são orientados a um trabalho na defesa da soberania do país.

O que parece seguro é registrar a presença da Educação, transitando entre o passado e o presente. Em Cuba, de um lado está o legado denso em recordações, o anseio de conservação da herança recebida, dos fatos heroicos, do ideário pedagógico de Martí, amalgamados ao orgulho nacional e à defesa da soberania. Do outro, a aceitação, a vontade comum de vencer as adversidades do cotidiano, que está na base da *cubanidad*, como se a disposição aos encontros diários estivesse posta na proporção dos sacrifícios consentidos e dos males enfrentados.

Referências

- BARNET, Miguel. **Cubanidad y Cubanía**. Disponível em: <http://www.cubadebate.cu/especiales/2017/08/08/cubanidad-y-cubania-2/2017>. Acesso em: 2 jun 2021.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. Introdução a José Martí. *In*: MARTÍ, José. **Nuestra América**. São Paulo: Hucitec, 1983.
- HART DÁVALOS, Armando. **Marx, Engels y la condición humana**. Habana: Ciencias Sociales, 2005.
- MARTÍ, José. **Obras Completas. Edición Crítica**. Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.
- MARTÍ, José. **Obras completas**. Habana: Ciencias Sociales, 1975.
- MELLA Julio Antonio. **Carta a Sarah Pascual**. Mella: Documentos y artículos. Habana: Ciencias Sociales, 1975.
- ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Madrid: Cátedra. 2002.
- PÉREZ JR, Louis. **Ser Cubano**. Habana: Ciencias Sociales, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-277.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O TAMBOR DE CRIOLA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Rafaela dos Santos da Silva Araújo¹
Edmar da Silva Araújo²

INTRODUÇÃO

Com a obrigatoriedade dos estudos sobre a cultura afro-brasileira nos currículos, buscou-se uma representação cultural negra que tivesse grande impacto na formação histórica e, em contrapartida, algo material/imaterial que contribuísse à formação artística dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao observar a música africana como expressão cultural resolveu-se explorar o tambor de crioula e, a partir daí, surgiu a indagação: por que apresentar o tambor de crioula aos alunos? A questão aparentemente ingênua reside na problemática de pouco saber sobre o assunto, pois o mesmo não é frequentemente abordado nas escolas. Portanto, entende-se que é necessária uma postura crítica para abordar o assunto e para isso de acordo com Freire (1979, p.41) “ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta”, ou seja, “face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.”

Entende-se que é necessário um olhar crítico sobre este conhecimento a fim de livrar-se de preconceitos, sobretudo quando a temática é sobre a cultura afro-brasileira que tem em sua história a luta por ser reconhecida e valorizada como produção histórico-cultural.

A partir da Lei Federal Nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN na qual determinou a inclusão do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos do sistema de ensino brasileiro houve a necessidade de ampliar os estudos acerca da temática. Após a sanção dessa lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNs Étnico-Raciais na qual orienta os

¹ Pedagoga, especialista em Direito Aplicado à Educação, Políticas Públicas e Legislação Educacional, Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul).

² Pedagogo, especialista em Metodologias e Práticas Educativas, Legislação Educacional e Gestão Escolar, Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul).

currículos das escolas a trabalharem com a temática, definir os objetivos e fundamentos. Tais documentos tratam-se de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da cultura, história e identidade dos negros que foram negadas durante um longo período.

Essa conquista por reconhecimento enquanto ser social produtor de cultura não se limita ao ensino, pretende-se ressarcir dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, bem como de políticas de manutenção de privilégios que perduram ao longo de toda a história brasileira.

A sanção destes documentos tornou-se um marco histórico, pois deu-se o reconhecimento de que a cultura negra faz parte da história do Brasil e portanto, é merecedora de destaque aos inúmeros fatos dos quais o negro foi o protagonista principal. Nesse sentido, é importante que a escola, sobretudo professores se apropriem da história afro-brasileira para que suas práticas pedagógicas não se limitem aos conteúdos comumente veiculados. É necessário ir além, fazer um resgate histórico, conhecer as matrizes africanas, seus simbolismos, seus significados que durante muito tempo foram velados por repressão. O Parecer n.º CNE/CP 003/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais afirma que

Daí a necessidade de se insistir e investir para que professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar e reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 8)

O fortalecimento do conhecimento do professor no tocante à cultura negra liberta-o de preconceitos que muitas vezes ele mesmo tem por falta de informação. Frases, brincadeiras entre outras práticas muitas vezes têm cunho racista e o desconhecimento das raízes históricas implica na perpetuação destas práticas. Inúmeras pessoas quando crianças brincaram de Escravos de Jó, mas será que nas escolas há uma reflexão crítica a respeito dessa brincadeira que aparentemente é inofensiva? O desentendimento do simbolismo cultural leva à desvalorização, manutenção da desigualdade, perpetuação do racismo e de todo tipo de violência que precisa urgentemente ser rompida, sobretudo no modo do negro se expressar na qual se tem uma visão estereotipada.

Para isso, essa pesquisa visa explorar, em síntese, conhecimentos históricos sobre o tambor de crioula para fins didáticos e informações históricas sobre o assunto para a formação crítica do professor.

METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa exploratório-descritiva cujos objetivos são: I - buscar informações históricas sobre o tambor de crioula para a formação dos alunos; II - levantar informações pertinentes ao ensino de história afro-brasileira para a formação crítica do professor para que possa atuar com a história afro-brasileira. Busca responder a seguinte questão: por que apresentar o tambor de crioula aos alunos?

Esta pesquisa enquadra-se no qualitativo e as técnicas empregadas foram a pesquisa documental e bibliográfica e tem como referencial teórico sobre o tambor de crioula o professor pesquisador e antropólogo Sérgio Figueiredo Ferreti, cujas áreas de pesquisa são: religiões afro-brasileiras, tambor de mina, casa das minas, cultura popular, tambor de crioula e sincretismo; no que diz respeito à formação docente tem como referenciais teóricos Freire, Arroyo e Libâneo. A análise crítica foi realizada à luz da pedagogia progressista na qual admite a função da escola como espaço de transformação social e que os conteúdos são para a emancipação do sujeito considerando as particularidades de cada indivíduo, segundo Libâneo (1994, p. 39) “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social”. Quanto à natureza dos objetivos, enquadra-se em exploratório-descritiva visto que pretende-se levantar dados históricos acerca do tambor de crioula, segundo Gil (2008, p. 27) a pesquisa exploratória tem “principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” enquanto que a pesquisa descritiva tem como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2008, p. 28). A pesquisa descritiva aliada à exploratória proporcionam “uma nova visão do problema” e preocupa-se com a atuação prática.

DISCUSSÕES

O tambor de crioula também conhecido como punga por algumas pessoas é uma dança de negros ao som de tambores de origem africana, é uma forma de

expressão afro-brasileira que envolve música e dança de roda. Quando os negros chegaram ao Brasil entre os séculos XVIII e XIX trouxeram consigo esta tradição. Há várias versões de como começou o tambor de crioula: uma seria de que os escravos cantavam e tocavam o tambor para avisar os quilombos vizinhos que haveria fuga dos escravos e a outra versão é de que os negros proibidos de praticar seus cultos religiosos começaram a praticá-los clandestinamente e com o tempo os negros assimilaram os símbolos católicos dando a eles um pouco mais de liberdade para seus cultos. Contudo, é importante saber que

[...] nenhuma ordem religiosa, porém, se preocupou em ensinar os negros a fé cristã, e muito menos instruí-los, apesar da presença do capelão do engenho, que além das atividades religiosas desempenhava também o papel de preceptor, não só das crianças brancas como dos bastardos mulatos dos senhores de engenho e dos filhos dos escravos agregados às casas-grandes. O aprendizado do negro deu-se, de fato, ao lado dos companheiros de senzala que há mais tempo estavam no Brasil. E isto lhes permitiu, em parte, preservar a própria cultura. (PINTO, 2002, p. 15)

Essa tradição é muito conhecida no Maranhão pois foi nessa região que os escravos começaram a praticar essa dança, entretanto, ela não é muito difundida no restante do país, mas como sabemos, muitos nordestinos emigram e ficam intimidados em representar sua cultura, sendo assim, quanto mais informações o povo tiver sobre suas próprias raízes maior será a liberdade de expressão. Neste estado, o tambor também ganhou fortalecimento devido ao registro feito por Mario de Andrade (1933) na qual relatou a resistência cultural dos negros africanos e de seus descendentes em solo maranhense. (FERRETI, 2006)

O tambor de crioula não tem uma época certa para acontecer e pode ocorrer por vários motivos: como agradecimento a diversos santos, em especial a São Benedito, considerado santo protetor dos escravos, este “aparece no teatro das memórias como um escravo que foi à mata, cortou um tronco de árvore e ensinou os outros negros a fazer e a tocar o tambor” (BARBOSA, 2016, p. 20), para fazer pedidos, celebrar um nascimento etc. também não tem lugar para ser celebrado podendo ser em ruas ou terreiros.

Ele é uma dança caracterizada pelas coreiras, mulheres vestidas de saias coloridas e rodadas acompanhadas de blusas brancas, cantadores e os tocadores nos quais se apropriam de três tambores de couro tocados sempre por homens

que se organizam em roda e durante a música as mulheres vão entrando na roda desenvolvendo a sua coreografia. Segundo Ferreti (2002, p. 65)

[...] como no samba de roda, o tambor de crioula é dançado geralmente ao ar livre; sua coreografia, livre e variada, é desenvolvida no interior de um círculo formado pelas dançantes, cantadores, tocadores e acompanhantes. [...] A roda vai se formando naturalmente. Chegam os tocadores, colocam os tambores, começam a tocar (testando se estão bem afinados; depois vão chegando os cantadores, chegam também as dançantes, coreiras, crioulas ou “baianas”, que, colocando-se uma ao lado da outra, vão formando a roda dando início a dança. [...] Dentro da roda entra uma dançante de cada vez, enquanto as outras ficam trocando passos miúdos para o lado direito e esquerdo ou fazendo pequenas evoluções esperando a punga para entrar. [...] Cada dançante define sua forma individual de dançar; observa-se, contudo, uma unidade coreográfica no conjunto como um todo. Normalmente, não existe quebra de ritmo e todas as dançantes seguem o mesmo compasso dos tocadores.

A punga é a parte importante da dança, é um gesto em que as coreiras tocam o ventre uma da outra como saudação ou convite para entrar na roda. O canto é iniciado com um solista que vai falando palavras de improviso que se repetem várias vezes. A melodia é composta em cima das palavras pronunciadas. Sobre a entrada do canto, Ferreti (2002, p. 105) explica que

Um solista, logo após a entrada e aos primeiros toques dos tambores, ‘puxa’ uma toada chamada por alguns de ‘toada de levantamento’ e que pode, independentemente, ter sido improvisada naquele instante ou ser alguma dentre as centenas já existentes e que são do conhecimento de todos. A seguir, o coro composto pelos instrumentistas e demais homens coreiros presentes na roda (que podem também improvisar ou apenas cantar o coro) e uma parte das mulheres dançantes (coreiras) repete algumas vezes a toada por inteiro ou parte dela, passando esse canto a compor uma espécie de estribilho (refrão) para futuras improvisações desse primeiro solista ou de outros que assim o queiram. Não existe uma ordem específica de número de toadas a serem ditas por um mesmo cantador (que em alguns lugares chamam de ‘cabeceira’), bem como qualquer dos presentes à roda pode puxar uma toada, seja sua ou não. [...] Pela forma livre como são ‘puxadas’ as toadas e improvisados os ‘versos’, nota-se não haver uma seqüência pré-estabelecida de temas abordados no Tambor de Crioula, ao mesmo tempo que, partindo de uma primeira toada que verse sobre tema, podem ser criados improvisos sobre os mais variados e muitas vezes disparatados temas.



Embora o tambor de crioula já exista há muitos anos, somente em 2007 foi considerado como patrimônio cultural imaterial do Brasil (FERRETI, 2014), (RAMASSOTE, 2006), (BARBOSA, 2016) e com o reconhecimento fortaleceu-se mais de 60 grupos que praticam a dança no Estado do Maranhão transmitindo de geração em geração. Isso se dá ao fato da memória do tambor pois

O tambor não permitiu o aprisionamento da alma e garantiu a resistência espiritual necessária à transcendência das torturas materiais. Na memória dos mais velhos há gratidão e respeito ao tambor que não deixou a alegria sumir dos espíritos. O tambor tocado, batido no Maranhão é de crioula, de São Benedito, de Averequete, da Princesa Isabel, dos pretos velhos, de promessa, de satisfação, de oferenda, mas acima de tudo é dos negros que souberam multiplicar os motivos e os desejos contidos no tambor. (BARBOSA, 2016, p. 22)

O tambor de crioula é mais que um instrumento e dança de roda, ele traz consigo a história de um povo que lutou por sua liberdade, constitui o povo brasileiro e carrega a alegria de ser livre.

A IMPORTÂNCIA DE APRESENTAR OS CONHECIMENTOS AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO FORMAL

Após o acréscimo do artigo 26-A na LDBEN na qual torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, o conteúdo programático sofreu alterações. Este pode ser observado no § 1º do artigo 26-A

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. (BRASIL, 1996)

A partir deste parágrafo que diz respeito aos currículos educacionais brasileiros, tem-se o reconhecimento das contribuições do negro para a história brasileira, sobretudo à história da constituição do povo. Portanto, a alteração do conteúdo programático tem como objetivo a valorização e o reconhecimento da identidade dos afro-brasileiros e essa identidade está imbricada com a história de seu povo. A identidade perpassa o direito a um nome, à nacionalidade e as relações familiares, ela também diz respeito à identidade cultural, nesse sentido, ao abordar etnia, religião, língua, costumes e práticas culturais fortalece-se o respeito individual e coletivo, itens necessários para o exercício da cidadania pautadas na valorização da pluralidade cultural e ainda

Quando se preserva legalmente e na prática o patrimônio cultural, conserva-se a memória do que fomos e do que somos: a identidade da nação. Patrimônio, etimologicamente, significa um conjunto de bens naturais e culturais de importância reconhecida num determinado lugar, região ou país, ou mesmo para a humanidade – na verdade, a riqueza comum que herdamos como cidadãos, e que se vai transmitindo de geração à geração. No caso específico dos afrodescendentes (e dos brasileiros de modo geral) a referência principal é o legado de várias culturas africanas que contribuíram com a formação social brasileira. (SILVÉRIO, 2013, p. 14)

É importante os alunos saberem o papel que os negros tiveram quando chegaram no Brasil. Compreender que com a chegada de diferentes povos da África, couberam aos antigos escravos ensinar aos novos o ensino da língua que fora aportuguesada, os costumes locais, a cultura dos europeus e dos índios para que pudessem manifestar a sua de modo implícito através de simbolismos europeus, como por exemplo na religião, os trabalhos para os senhores de engenho e na casa-grande, tudo para a sobrevivência. Couberam aos escravos mais velhos esses ensinamentos aos novatos para que estes não permanecessem na condição de boçais, aqueles que por estarem imersos numa cultura desconhecida eram considerados bárbaros e tidos apenas como instrumento braçal. Era preciso aprender para passar para a condição de ladino, ou seja, mais habituado com os costumes e a cultura que se desenvolvia na colônia (RIBEIRO, 2006).

Uma educação crítica pautada no pluralismo cultural orienta os alunos a refletir sobre esse povo que aprendeu em meio à dor e tristeza profunda a se adaptar para sobreviver. E que ainda hoje eles se adaptam para enquadrar-se numa sociedade que não reconhece a sua história como parte principal da construção do brasileiro. É preciso que a escola reflita sobre os preconceitos,

injúrias, desrespeito entre outras violências contra a própria identidade, logo, o negro faz parte da identidade da nossa nação.

Reconhecer a cultura afro-brasileira é dar voz para um povo que teve seus direitos negados durante muito tempo. A inserção das DCNs da Educação Étnico-Racial trata-se de uma abertura política na qual contesta-se padrões que eram tidos como verdadeiros e que perduraram os currículos escolares brasileiros há muito tempo sem margem de contestação, logo, a educação escolar é um território em disputa em que prevalece ideologias, é um espaço de luta social. (ARROYO, 2011)

Ao estudar a história dos povos que constituíram o Brasil, evidencia-se as falácias que foram amplamente divulgadas, compreende-se o porquê da desigualdade social e ainda à luz de uma análise crítica da própria história, ganha-se instrumentos necessários para a transformação social, pois apesar da escola ser um território de disputa ideológica ela é a principal instituição que fornece subsídios históricos, políticos, sociais, culturais que formam o cidadão. Daí a importância do compromisso ético dos atores sociais da escola, sobretudo dos professores que se veem diante de inúmeras culturas nas quais lhes competem mediá-las respeitando sua individualidade e coletividade. É imprescindível saber que

Quando o professor se posiciona consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional – ou seja, sua competência técnica – na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade. (LIBÂNEO, 2013, p. 48)

Vê-se, pois que antes de olhar para o conteúdo que trata das relações étnico-raciais, o professor deve ter uma postura crítica, estar embasado teoricamente e com subsídios necessários, pois ensinar a história de afro-brasileiros é imergir em atividade de interesses.

Cabe ressaltar que muitos professores são negros e durante seu percurso docente estiveram à frente desta luta social, portanto, a escola, os currículos e políticas públicas devem dar voz a estes que nem sempre puderam expressar-se à sua maneira cultural. Quem nunca viu ou ouviu relatos de racismo e preconceito contra o professor? Apesar da grande parcela populacional reconhecer a importância do professor, os casos de preconceito devido à origem, à etnia existem e a escola e sociedade não podem fechar os olhos para estes casos.

Por isso importa os saberes afro-brasileiros visto que pertencem: a) ao professor, sobretudo ao negro que se vê diante do seu direito de ter seus saberes reconhecidos nos currículos (ARROYO, 2011); b) à escola, lugar privilegiado de luta social visando à transformação, principalmente daqueles que tiveram direitos negados ao longo da história brasileira (FREIRE, 1979); c) ao aluno, sujeito histórico na qual está em construção a sua identidade cidadã pautada no respeito às diversidades, sobretudo as culturais. Este é o sujeito mais importante haja vista que a sua formação trará reflexos para a nova sociedade do século XXI (FREIRE, 1996); d) à sociedade, constituída de diversos saberes sociais, particularidades e diversidades, entretanto, ainda insiste em preconceitos. (FREIRE, 1983)

O conhecimento liberta, dá voz, constrói, transforma e a escola é o lugar privilegiado para essa construção.

Diante do que foi exposto sobre a importância da aprendizagem da história dos afro-brasileiros e africanos no Brasil e o papel do professor para o ensino, verifica-se que dentre as inúmeras práticas pedagógicas o ideal é que se trabalhe o contexto histórico. É a partir da história que se tem uma visão crítica dos povos e da sociedade, não há como trabalhar com cultura sem observar as contribuições e implicações que ela tem. O professor precisa saber que

Expressões da cultura de determinadas sociedades, os objetos podem ser explorados como portadores de possibilidades de aprendizado. No ensino de História, compreender parte da cultura por meio dos artefatos é um recurso bastante potente para o conhecimento de povos que viveram em outros tempos e espaços. (SILVA; PORTO, 2012, p. 8)

Nesse sentido, o tambor de crioula é um artefato arraigado de história e por ser um instrumento musical cabe ao professor apresentar aos alunos de modo reflexivo contando as origens e o porquê do seu uso ultrapassando o senso comum e a visão estereotipada da religiosidade.

Não é intuito desta pesquisa fornecer práticas pedagógicas prontas para professores, mas contribuir com subsídios teóricos e históricos sobre o tambor de crioula, patrimônio imaterial da cultura afro-brasileira, para compreender a sua riqueza e seu importante papel na identidade da nação. O tambor de crioula é um instrumento que deveria ser mais divulgado nas escolas, não como objeto folclórico, mas como uma prática cultural ainda em atividade, pois ele foi fortalecido após o seu reconhecimento como patrimônio imaterial e muitos nordestinos, sobretudo maranhenses ainda o pratica, entretanto, ao emigrarem

sentem-se coagidos a praticar pelo preconceito que a sociedade tem com a cultura afro-brasileira. E é nessa perspectiva que a escola é um local privilegiado, pois ela não limita-se à formação acadêmica, ela visa a formação integral pois na escola

O estudante pode ser convidado a discutir com sua turma as relações de continuidade e ruptura, semelhanças e diferenças entre o passado colonial brasileiro e o presente. Nesse contexto, pode se estabelecer um rico aprendizado de atitudes de defesa da igualdade entre homens e combate ao preconceito e discriminação étnica e racial. (SILVA; PORTO, 2012, p. 39)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto sobre o tambor de crioula, verificou-se que é um instrumento simbólico arraigado de histórias e o estudo da história dos afro-brasileiros é importante para os alunos levantar questionamentos de sua época comparando-os com as situações do passado para que possa compreender os preconceitos étnicos e raciais presentes. O tambor é mais que um instrumento, é um material histórico reconhecido que precisa ser apresentado e discutido nas escolas para que se possa combater o preconceito existente com a cultura negra haja vista que o tambor é visto de forma religiosamente estereotipada e, nesse sentido, precisa ser difundido nas escolas para que os alunos conheçam de fato as histórias que o tambor possui, fonte de constituição do povo brasileiro. É importante apresentar essas histórias do tambor aos alunos visto que muitos nordestinos imigram para outras regiões onde se sentem intimidados em representar sua cultura e assim tornam-se reféns dos preconceitos num país cuja constituição tem o negro como protagonista principal.

No que diz respeito à formação crítica do professor, observou-se que este é um ator social importantíssimo para trabalhar com a história afro-brasileira, em primeiro lugar por ser o mediador do conhecimento histórico na qual este também tem seus saberes em diálogo, logo o professor carrega consigo saberes e práticas que muitas vezes podem ser de cunho racista e aí reside a importância da sua formação crítica para que possa emergir uma análise crítica sobre suas práticas pedagógicas que até certo momento são tidas como inofensivas, mas quando analisadas além do senso comum identifica-se ideologias racistas e preconceituosas; em segundo lugar que muitos professores são negros e tem um papel preponderante dentro da escola, haja vista que este carrega consigo sua história de luta social e muitas vezes nos currículos suas práticas não tem voz

devido ao preconceito que ainda permeia a sociedade brasileira, entretanto, este profissional é importante para a transformação social pois ele é protagonista principal e no entanto reivindica por sua voz.

A questão levantada nesta pesquisa: por que apresentar o tambor de crioula aos alunos mostrou-se mais profunda do que se imaginava, em primeiro lugar, percebeu-se que é um instrumento que carrega consigo muitas histórias de luta e sobrevivência, era uma ferramenta de voz aos negros que viviam silenciados, portanto há muito que se aprender para ensinar aos alunos sobre a cultura negra; em segundo lugar, o tambor é visto de forma religiosamente estereotipada e isso implica na forma como muitos nordestinos manifestam a sua cultura, devido a imigração destes povos para outras regiões do país tem-se a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos da cultura negra e de maneira fidedigna para não perpetuar falácias que comumente encontra-se nos conteúdos programáticos, daí a importância das DCNs das Relações Étnico-Raciais, uma garantia de que a história dos negros possa ser apresentada nas escolas e aos alunos na sua essência.

Espera-se que essa pesquisa contribua para muitos debates acerca da cultura negra para que possamos ampliar a voz de um povo que se viu silenciado há muito tempo. É preciso discutir, explorar, apresentar não somente aos nossos alunos, mas para professores, escolas e sociedade. Uma discussão para que possa quebrar paradigmas e estereótipos.

Referências

ANDRADE, M. **Música de feitiçaria no Brasil**. v. 12. São Paulo: Martins, 1933.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Yêda (coord.). **Tambor de crioula do Maranhão**. Brasília, DF: Iphan, 2016. Dossiê Iphan. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie15_tambor.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 set. 2020.
- BRASIL. Parecer n.º CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 10 mar 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 17 jun 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.
- FERRETI, Sérgio F. (org.). **Tambor de crioula: ritual e espetáculo**. 3. ed. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.
- FERRETTI, Sergio F. Mário de Andrade e o tambor de crioula do maranhão. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 3, n. 5, p. 93-112, jan. 2006. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/805/516>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- FERRETTI, Sergio F.. **Registro do tambor de crioula: política de salvaguarda de bens da cultura imaterial do Brasil**. 2014. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401145554_ARQUIVO_Tambordecrioulall\(artigorevisado\).pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401145554_ARQUIVO_Tambordecrioulall(artigorevisado).pdf). Acesso em: 28 jan. 2020.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PINTO, Virgílio Noya. **Comunicação e cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- RAMASSOTE, Rodrigo Martins (org.). **Os tambores da Ilha**. São Luís: Iphan, 2006
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- SILVA, Marco A.; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.
- SILVÉRIO, Valter R. (coord) **Síntese da coleção História Geral da África: pré-história ao século XVI**. Brasília: UNESCO, MEC, UFScar, 2013.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO AMAZONAS E A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES INDÍGENAS

*Luciane Rocha Paes*¹

*Rita Floramar Fernandes dos Santos*²

*Eulina Maria Leite Nogueira*³

REFLEXÕES INICIAIS DO CONTEXTO DE ESTUDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO AMAZONAS E AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

A colonização do Brasil como estrutura de poder foi idealizada para o desenvolvimento do mercantilismo pré-capitalista da Europa Ocidental, e para este fim, foi construído um projeto de opressão e dominação exploratória legitimada pelas ideias da modernidade, que tinha como objetivo a exploração das riquezas naturais existentes no Brasil e a produção de riquezas a partir da força de trabalho dos indígenas (LUCIANO, 2006).

Esse modelo de dominação tinha como intuito posicionar o indígena no processo produtivo de modelo ocidental, sem considerar a identidade, a cultura, os modos de vida e a organização desses povos. Por primeiro, o processo de educação catequética desenvolvida pelos missionários jesuítas no começo do século XVI sob o modelo de aldeamento missionário, caracterizou-se por enfraquecer a cultura através do rompimento da autonomia dos povos originários. Os indígenas eram considerados 'bárbaros e SEM alma', conforme o que era consenso entre a Igreja e a Coroa portuguesa, já que se tinham todo um contexto de interesse particular e econômico dos colonizadores nesses movimentos

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na

¹ Professora da Rede Estadual de Educação do Amazonas. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Bolsista Fapeam (2019-2023).

² Professora do Departamento de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amazonas. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

³ Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas. Credenciada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Ciências e Humanidades.

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 (MALDONADO TORRES, 2007, p. 131).

Para efetivação dessa faceta destuidora da cultura indígena, utilizou-se por exemplo, o Serviço de Proteção ao Índio- SPI, em 1910, logo após o Brasil passar do modelo de Império para a República. Todos esses fatos históricos se relacionam, já que os novos administradores do Brasil tinham uma visão evolucionista, progressista e positivista. À vista disso, os indígenas continuavam sendo subjugados, reitera-se que,

Seguindo a concepção equivocada da incapacidade indígena, o SPI passou a ser o porta-voz e o representante dos índios dentro e fora do país. Paralelamente à atuação do SPI, havia em curso um processo conhecido por “integração e assimilação cultural” dos povos indígenas sob a tutela do Estado, o que na prática significava a efetiva e inexorável apropriação de suas terras e a negação de suas etnicidades e identidades. Os índios deveriam o mais rápido possível ser integrados à sociedade nacional, ou seja, precisariam viver de maneira igual a dos brancos, nas cidades ou nas vilas, deixando de ser índios para abrir caminho à ocupação de suas terras pelos não-índios, sob o argumento e a justificativa da necessidade de expansão das fronteiras agrícolas para o desenvolvimento econômico do país. O SPI provia os povos indígenas de assistências mínimas, as quais consistiam em terra, saúde, educação e subsistência, sempre a partir da ótica da “relativa incapacidade indígena” e da necessidade de sua “tutela” pelos órgãos do Estado, cujo principal objetivo era acomodar os povos indígenas sobreviventes, ao mesmo tempo em que fazia avançar e legitimava as invasões territoriais já consumadas, e abria novas fronteiras de expansão (LUCIANO, 2006, p. 72).

Na concepção progressista, a educação escolar promovia uma reestruturação cultural dos povos indígenas com o intuito de agregar valores não indígenas aos povos tradicionais, fazendo com que esses povos se tornassem mão de obra para o trabalho agrícola e doméstico. Na visão integracionista, a finalidade era transformar o indígena em um trabalhador, participando, desta forma, do progressismo nacional. Ainda neste momento, o objetivo era incutir nos povos indígenas o pensamento ocidental, não mais como escravo e bárbaro, mas, sim, como um trabalhador desenvolvimentista.

Nesse contexto, criou-se a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que, de início, utilizou-se do subterfúgio da Política Linguística, para deixar sob os ‘cuidados’ de muitas missões religiosas a educação escolar indígena, cujo estragos epistemológicos e culturais são percebidos ainda hoje. Depois, na década de 1980, com a ajuda de indigenistas, os povos indígenas alinharam-se a muitas instituições

governamentais e não governamentais para reivindicação de seus direitos, denunciando os maltratos sofridos em todos os sentidos.

Inserida nesse movimento, a educação escolar indígena passou a ser debatida no âmbito acadêmico, nos movimentos indigenistas e pelos próprios indígenas. Diversas entidades de apoio à causa indígena começaram a desenvolver projetos alternativos de educação em parceria com comunidades indígenas, diferentes do modelo da FUNAI, bem como a promover encontros e discussões sobre uma escola em conformidade com a autodeterminação dos povos indígenas (MEDEIROS, 2018, p.13)

Dos anos 1980 em diante, o Movimento Indígena alcançou expressividade política, conseguindo que a Constituição Federal assinalasse em seu bojo direitos importantes aos indígenas. A importância desta conquista é tamanha, que ainda se debate na atualidade os ganhos obtidos com o reconhecimento da diversidade de povos, línguas e regiões, comprovado no artigo 231 da Carta Magna brasileira e que, alicerça hoje, a educação escolar indígena.

Todos estes pontos nos possibilitam compreender os questionamentos e reflexões sob a trajetória dos povos indígenas em busca de autonomia, respeito e devolução de direitos historicamente usurpados e que, nos dias atuais, alinham-se às abordagens epistêmicas decoloniais e à interculturalidade crítica, como processos de emancipação e criticidade em relação aos encadeamentos da questão indígena atual e à problemática da formação de professores indígenas.

Neste sentido, é necessário pensar a articulação de pedagogias decoloniais e da interculturalidade crítica como epistemologias para o desenvolvimento da formação de professores indígenas que reivindica a promoção da afirmação cultural, no sentido do reconhecimento da cultura como matriz ontológica dos povos indígenas.

Uma vez que a educação escolar, respeitando as diferenças indígenas e dando vez aos desafios da diversidade, se faz decolonial, intercultural e insurgente, no sentido da emancipação como subsídios de superação da opressão e inferiorização histórica entre os povos tradicionais e a sociedade “moderna”, é sempre importante o debate na seara da formação de professores indígenas.

Esta discussão amplia e solidifica a necessidade de superação da colonialidade existente na escolarização, posto que, os povos indígenas ainda são notados por uma grande parcela da população brasileira como culturalmente e socialmente inferiores, resultado histórico de um padrão ocidental de poder. Ou

seja, tudo que é desenvolvido, pensado ou vivido por estes povos tradicionais não são considerados como deveriam pela sociedade não indígena.

Considerando esta realidade, faremos um recorte geográfico e histórico para o cenário da formação de professores indígenas no Amazonas, que se estabelece frente a inúmeras perspectivas, às vezes contraditórias, às vezes incipientes, mas também, emancipatórias. A formação de professores indígenas, configura-se em um cenário de relações entre o Estado e as lutas das Organizações do Movimento Indígena na dinâmica intercultural que escancara a colonialidade no século XXI imposta aos povos em questão. Em outras palavras, de ensino e de transmissão do saber, essas práticas colocam-se a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Para pensar a formação dentro do contexto de insurgência, devemos elucidar o sistema as reações de poder que coexistem dentro da questão política, e como a dialogicidade dentro de um contexto crítico pode fomentar novas possibilidades no processo de formação dos professores indígenas. A educação escolar indígena deve se propor para além das questões funcionais e legais, ou seja, para que ocorra a superação dos condicionamentos históricos produzidos pela colonialidade contemporânea, as práticas reflexivas e críticas devem dar subsídio na formação de novas dimensões da questão, ou seja, uma reação, um levante e organização dialógica para a autonomia e pra o protagonismo indígena. A interculturalidade crítica é a instrumentalização prática das pedagogias decoloniais, a configuração de uma política de insurgência em ação.

Questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racionalização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU; RUSSO, 2010, p.166).

A interculturalidade é concebida, neste contexto, como promotora e fortalecedora do processo emancipatório na formação educativa individual, mas, acima de tudo, coletiva. Ela visa novas perspectivas de intencionalidade política para construir projetos de formação em relação aos professores indígenas, de modo que estes, desenvolvam práticas educativas como pressupostos de superação dos parâmetros etnocêntricos de cunho social e cultural no Amazonas.

Assim, embasada na discussão da pedagogia de colonial, considerando a reflexão sobre epistemologias outras, o processo de formação emancipatória

requer a possibilidade de novas “[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado “re-existência” (WALSH, 2013, p. 19), como práticas que rechaçam a modernidade/colonialidade e tornam possíveis outras maneiras de mostrar-se como indígena, de resistir e valorar suas cosmovisões e cosmologias no cenário escolar entre os seus mundos e o mundo não indígena.

Além disto, o desenvolvimento de novos paradigmas, nos quais a diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir as bases para o estreitamento das relações entre a sociedade não indígena e os povos tradicionais, podem consolidar novas reformulações para a superação do projeto de colonialidade vigente. Nesta lógica, as pedagogias decoloniais fazem parte de uma construção dialógica entre as novas produções epistemológicas e as reformulações das demandas culturais dentro do contexto político e cultural de existência indígena.

Considerar a diversidade de condições de domínios cognitivos, culturais, condições econômicas, individuais e sociais, não implica em aligeirar a formação dos docentes, mas em construir nas instituições que se propõem desenvolver essa formação, meios para se obter uma qualificação com nível adequado para sua futura atuação profissional (GATTI, 2016, p.170).

A formação de professores indígenas não pode ser pensada tão somente a partir das ciências ocidentais e de seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, contudo, “a partir da função social própria à escolarização – ensinar as novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes” (GATTI, 2011, p.87) com suas realidades culturais.

FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES INDÍGENAS E O RESPEITO À DIFERENÇA NO AMAZONAS

A concepção das perspectivas decoloniais e da interculturalidade crítica na formação de professores indígenas pressupõe a construção do pensamento social mais libertador:

[...] No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. Outro elemento de especial importância refere-se a favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos (CANDAUI, 2008, p.54).

A formação emancipadora estimula e dá suporte para a intervenção no mundo ao qual nos referimos, com o intuito da superação da realidade injusta que os povos originários do Amazonas, cujo profissionalidade é ser professor indígena, estão sujeitos. Por isso o professor/professora projeta fincar sua docência, objetivando autonomia, valorização de sua riqueza cultural, ou seja, mudar o mundo para homens e mulheres novos em relação à liberdade, igualdade e emancipação (FREIRE, 1991).

Neste sentido fica elucidado que, a partir do Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2014). Este documento, explicita que a educação escolar indígena no Amazonas tem o papel político de afirmar e manter a diversidade sociocultural e sociolinguística, formar cidadãos para defender e lutar por seus direitos e promover o acesso aos conhecimentos e tecnologias dos não-índios, favorecendo a constituição de uma cidadania plena, diferenciada porque reconhece o patrimônio cultural dos povos indígenas. E acrescentam que a escola indígena (SECADI, 2014) precisa cumprir prioritariamente a:

- Formação de líderes para lutar pelos direitos e interesses indígenas;
- Promoção da a formação/resgate da identidade cultural
- Revitalização/preservação/resgate da língua materna
- Favorecimento do acesso aos conhecimentos não indígenas

São estes os pontos primordiais para se construir e constituir a formação de professores indígenas na atualidade. Por conta disso, os processos da interculturalidade, em seu aspecto crítico, fortalece a práxis formativa indígena potencializadas pelas pedagogias decoloniais, equalizando o que lhes é próprio para equilibrar com o que pode ser apropriado para suas lutas e motivações emancipatórias.

A formação desses professores é mais que necessária em seus aspectos culturais, profissionais e de movimento político, o que sugere de acordo com Carvalho (2007) empreender a construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência, apostando na luta por sua própria emancipação nas práxis individual e coletiva.

Pensar a formação na dimensão da diversidade, da diferença requer atenção por se tratar de pauta atual e permeada por contradições e

questionamentos no contexto da educação escolar. A formação docente em si, já tem bastante amplitude e especificidades. A temática relações étnico-raciais, só aumenta a discussão da docência. De onde começar?

De modo particular, estudos em torno da formação profissional docente têm desconstruído certezas e, principalmente, vêm ressignificando novos paradigmas de formação assentados na compreensão de que o processo formativo por si só não assegura a efetiva profissionalidade (BRITO, 2006) questionando outras maneiras de se trabalhar e discutir a inclusão (COELHO, 2006) e o respeito à diferença.

Refletir e utilizar-se dessas práxis na formação é poder vivenciar a cidadania e propiciar diálogo nos cenários interculturais e no campo das subjetividades, como pontes para derrubar a sordidez do racismo no país. Pode também, redimensionar a relação com os sujeitos que se apresentam como diferentes, através do respeito, tolerância, da não discriminação racial ou de algo que se aproxima dessas realidades.

O “mito da democracia racial”, que impera no Brasil há muitos anos, precisa ser desfeito e caberá a estes profissionais esta difícil tarefa (FERREIRA, 2008, p.225). Partindo dessa premissa, concordamos que a formação é vista como um movimento que nos força pedagógica e politicamente a enxergar os desafios do entorno educacional e engendrar uma flexibilidade disso tudo, debater a questão da diversidade, das questões raciais, deve ser palavra de ordem cotidianamente.

Mais do que isso, priorizar a importância da formação desses profissionais na construção de um currículo que efetive as novas reivindicações da sociedade brasileira, hoje voltadas para a promoção da equidade social e da atenção para a diversidade cultural. (FERREIRA, 2009)

Valorizar tais implicações dá aos educadores a possibilidade de não apenas discutir tal problemática, mas de, no cotidiano de seus afazeres pedagógicos serem instrumentos de transformação, de discussão e na práxis propor e trabalhar em projetos que dão voz e vez a uma formação mais inclusiva, onde se mostre a história, e, a partir dela se reconstrua formas humanizadoras no currículo, nos planos de aulas, nos assuntos escolhidos para desmontar o racismo explícito e implícito na retórica e na ação que a escola por séculos vem sustentando, consciente ou inconscientemente.

Estas ações visam possibilitar que o docente repense e reconstrua seus saberes, articulando a competência acadêmica com a competência pedagógica, e os traduza pragmaticamente para atividades e situações didáticas que surgem como resposta ou reação às situações reais de sala de aula. As idéias de Schön (1992) sobre o profissional reflexivo se impõem neste cenário como proposta de reabilitação da aprendizagem por meio da experiência, a utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação (FERREIRA, 2009, p.232)

A autora supracitada aposta em educadores reflexivos na prática, acreditando que é importantíssimo inquirir quanto ao tipo de reflexão realizada pelos professores, na perspectiva de se extrapolar questões e problemas imediatos da sala de aula, costurando o ato de ensinar em suas relações com o contexto social, neste caso, com as questões que nos fazem pensar a questão indígena.

Por conta disso a formação de professores indígenas é assunto primordial sugere também, que se atente para cada vez mais erradicar o ideário folclorizado, cheio de estereótipos, na didática e na história, enxergando negros e indígenas como principais sujeitos prejudicados nesse processo. Daí a importância de as escolas, universidades e outras agências que podem ser pontes significativas para o combate ao racismo, abrirem-se ao diálogo e, juntos, construam estratégias coerentes com o discurso e coerentes com a prática.

A contribuição deste debate na formação de professores e professoras pressupõe que no campo da educação não somente estamos valorizando a cultura indígena mas, acima de tudo, entendendo que nossas práticas educativas por muito tempo, trouxeram marcas discriminatórias em relação a estes sujeitos e que agora temos o dever de fazer diferente, a partir da reflexão e criticidade.

Esse esforço de traçar a formação de educadores como campo de estudos nos ajuda também, a pensar em temáticas que por muito ficaram opacas neste cenário, como a questão indígena. Em mapeamento feito por André (2009, p. 50), este tema em específico, foi classificada como um dos temas silenciados: “Nos anos mais recentes esse quadro não mudou. Há pouquíssimos trabalhos que abordam essas temáticas”. A autora explica:

O que se manteve constante nas pesquisas dos anos 2000, em comparação com as dos anos 1990 foi o quase esquecimento de certas temáticas como a dimensão política na formação do professor; condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, questões de gênero e etnia e a formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e em movimentos sociais (ANDRE, 2009, p.41).

Este indicador reforça nossa preocupação em dar peso maior à questão da formação de educadores amazônicos, suas epistemologias, seus desafios e esforços de construir uma identidade própria.

Os educadores, aos quais nos referimos aqui de forma mais geral, são aqueles e aquelas que constroem conhecimentos no chão de sua realidade, que é bem plural e específica, a começar por suas identidades. São indígenas que moram nos centros das grandes cidades amazônicas e aqueles que moram muito distantes destes mesmos centros, em suas aldeias ou comunidades. Questionamos: como a formação é pensada para esta realidade?

Professores indígenas são aqueles que buscam emancipação onde o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos que estão próximos ou distantes de nós o que exige do educando uma prática em tudo coerente com o saber e com o fazer (FREIRE,2000).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que [...] uns com os outros ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos[...]. (Freire,2000, p.46)

A formação, nesta concepção Freireana, conchama educadores à criticidade diária para além da ingenuidade da prática que não ousa inovar, que não ousa questionar, que não ousa enxergar além de seus muros e enfrentar os desafios da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações formativas para indígenas no Amazonas podem e devem ser aprimoradas a partir das necessidades de cada povo, entendendo que a interculturalidade crítica e as pedagogias decoloniais são basilares na formação crítica de professores indígenas para a atuação política e emancipatória.

Com isso, podem se tornar propulsores de mudanças no contexto das lutas indígenas, sendo de forma micro nas atuações das próprias comunidades em seus fortalecimentos e permanências, e na forma macro como política pública, que reverbera todo o contexto das políticas nacionais em relação às práticas de justiça e reconhecimento dos povos tradicionais no contexto educativo.

Consideramos também a possibilidade que a interculturalidade crítica tem como mecanismo de superação das abordagens que o Estado tem tido em relação aos povos indígenas.

Por isso, essas novas configurações, em diferentes aspectos do desenvolvimento epistemológico e político, podem ser conexões para as articulações de ocupação dos espaços que levam ao desenvolvimento de ações emancipatórias, cujo foco seria a superação do modelo ocidental para a efetivação da justiça social, além da autonomia e afirmação democrática dos povos indígenas, que há muito tempo reivindicam essa posição através do Movimento Indígena que luta por uma escolarização e formação adequadas às suas realidades.

Se para o mundo não indígena, intentar por uma educação escolar que corresponda aos anseios da sociedade é sinônimo de vários desafios, entre os quais, a concepção de formação, financiamento, estrutura logística, recursos humanos, etc, para o cenário das escolas indígenas e seus professores, também não é diferente, embora, acreditemos que o reclame neste cenário seja maior, devido ao não entendimento e ao desrespeito à diversidade indígena, que é processo histórico trágico em nosso país.

A sociedade não indígena e o Estado brasileiro, precisam ainda enxergar que a escolarização e, conseqüentemente, a formação indígena, são possibilidades para que os povos originários possam evidenciar suas cosmologias, ter a alegria de suas línguas valorizadas e fortalecidas, e de suas cosmovisões didaticamente processadas no ensino aprendizagem. Dito de outra forma, priorizar suas identidades e culturas como força motriz de sua práxis educacionais.

A formação que aqui enfatizamos se projeta como ponte para um mundo novo que possa formar teórica e metodologicamente uma práxis antiocidental que não deixe saberes outros se renderem ao projeto colonial vigente desde 1500. Precisamos de uma formação mais astuciosa, inteligente, para pensar possibilidades outras a partir do que é positivo e que foi construído até aqui.

A questão indígena no Amazonas ainda tem muito a construir e ressignificar no cenário das forças desiguais da sociedade e da educação escolar. Precisa saber o momento certo para projetar seus ideais sem perder de vista que neste cenário há uma necessidade constante de decolonização.

Referências

ANDRÉ, Marli Eda. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

BRITO, Antonia Edna. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, p. 1-6, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 30 Jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 21 Jul. 2018.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá. EdUFMT.2005.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: . Publicado em: setembro 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 19.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GATTI, A. B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 13 fev. 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MEDEIROS, J.S. História da Educação Escolar Indígena no Brasil: alguns apontamentos. **XIV Encontro Estadual de História – Anpuh-RS – Democracia Liberdades utópicas**, 2018. Em <http://www.eeh2018.anpuh->

rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf> Acesso em: 22/05/2018.

SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2014.

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

ETNOMATEMÁTICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO ATO DE INCLUSÃO ESCOLAR

*Douglas Eduardo Bueno de Siqueira¹
Genivaldo de Souza Santos²*

1. Introdução

A etnomatemática surge como uma proposta, um resgate as diferentes culturas que existem desde sempre. O estudo é visto não como um multiculturalismo, mas sim um interculturalismo, uma partilha de conhecimentos a partir de diferentes culturas, sejam elas oprimidas, colonizadas; um outro olhar para esses indivíduos que tem, querendo ou não, conhecimentos, mesmo que não sejam científicos, mas sim vernaculares. A etnomatemática se associa muito a uma Pedagogia decolonial, partindo do pressuposto que a hegemonia Ocidental é baseada no eurocentrismo, em uma colonialidade, após o colonialismo sofrido pelos povos originários. Uma proposta decolonial tem como pano de fundo a (re)valorização desses conhecimentos que foram pré-julgados como inferiores, sem relevância e a ideologia que os principais responsáveis pelos avanços, desenvolvimentos do mundo são os colonizadores.

¹ Instituto Federal de São Paulo-IFSP-Campus Birigui; Discente do curso Licenciatura em Matemática. Gepees – Grupo de estudo de pesquisa, educação, ética e sociedade. Email: douglas.b@aluno.ifsp.edu.br

² Instituto Federal de São Paulo-IFSP-Campus Birigui; Docente de Filosofia da Educação do IFSP; Doutor em Filosofia da Educação-Unesp; Gepees – Grupo de estudo de pesquisa, educação, ética e sociedade. Email: genivaldo@ifsp.edu.br

Então o intuito é justamente ressignificar essas concepções estabelecidas a posteriori, a fim de superar a tendência, a visão subalternizada da hegemonia diante da pluralidade.

A Etnomatemática em Ubiratan D'Ambrosio

É imprescindível falar sobre Etnomatemática e utilizar como sustentação e subsídios os pensamentos de D'Ambrosio, tendo em vista que, no Brasil e em diversos outros países, ele é o pioneiro e referência central no debate. Ubiratan D'Ambrosio foi um matemático e professor da Universidade de Campinas (UNICAMP) e seu maior legado foi suas contribuições no âmbito da Etnomatemática, sendo reconhecido mundialmente. Ele foi premiado em 2001 pela

Comissão Internacional de História da matemática com o Prêmio Kenneth O. May devido as contribuições na área de história da educação, bem como pela Comissão Internacional de Instrução Matemática em 2005 com a medalha Felix Klein devido as contribuições na área de educação matemática.

A etnomatemática, segundo Ambrosio (2007, p. 17), tem como objetivo “[...] encorajar reflexões mais amplas sobre a natureza do pensamento matemático, do ponto de vista cognitivo, histórico, social e pedagógico.” Esta discussão se estende para tribos indígenas, que apesar de viverem em condições e tradições diferentes, ainda convivem dentro de uma sociedade colonizada, onde o capitalismo e, principalmente, o conhecimento científico, regem todas as vertentes do país. Frei Vicente do Salvador (2007 apud Ambrosio, 1965), vai comentar sobre a aritmética dos indígenas brasileiros. Ele afirma que os índios costumavam fazer cálculos utilizando membros do corpo, especificamente as mãos e os pés, e isso era o suficiente para eles dadas as circunstâncias. Mas atualmente os mesmos povos desejam se apropriar das tecnologias, mesmo que não sejam as mais sofisticadas, pois assim facilitaria seus cálculos se tratando de questões comerciais, já que hoje em dia algumas tribos desenvolvem trabalhos autênticos no âmbito de tecelagem, artístico e material. É fato que o Brasil é fruto de um certo tipo de opressão após seu período de descoberta.

Tendo em vista isto, é possível afirmar que, a partir daí, começaram a se constituir relações de oprimidos e opressores em sua história. Ambrosio (2007), afirma que para que se estabeleça essa relação tirânica, deve haver alguém que esteja sendo inferiorizado, subordinado aos conquistadores. E que, uma forma

muito recorrente para garantir essa inferiorização é explorar e exterminar as raízes dos oprimidos, pois, quando o indivíduo não tem mais subsídios, sua forma de viver, bem como suas crenças são menosprezadas, o que lhe resta é apenas acreditar, se apropriar daquilo que está sendo dito e imposto em suas culturas. Podemos associar esta ideia com uma reflexão de Freire (1974), quando ele diz que o grande anseio dos oprimidos é se tornarem os opressores, ou os próximos opressores. Essa relação vertical pode acarretar alienações por parte dos explorados, na medida em que os explorados perdem totalmente suas raízes, são colonizados e, na época da vinda dos jesuítas para o Brasil, foram catolizados, sem ao menos terem sido perguntados se era uma vontade assentida e tampouco explicado o motivo de tudo aquilo. Dessa forma, os indígenas passam por um processo de autoritarismo colonial, onde os colonizadores detêm todo o conhecimento e cabe aos indígenas apenas se calarem e aceitarem aquela realidade. Este debate pode se estender para o âmbito educacional, tendo em vista uma pedagogia autoritária muito presente ainda atualmente. Freire (1974) vai chamar a atenção concernente aos diferentes tipos de educação e uma delas é a bancária.

A educação bancária é um exemplo coerente de como essa subalternização ocorre nas salas de aula. Ela se baseia em um ensino em que o professor é visto como o detentor de todo conhecimento e seus alunos são meras tabulas rasas, recipientes vazios, no qual o docente deve preencher com seus conhecimentos se baseando em uma transferência de conhecimento. Isto é o que acontece em muitas escolas brasileiras, tendo em vista que, não é apenas o professor responsável por essas atitudes e pela legitimação deste tipo de prática docente, entretanto todo o sistema que engloba e é responsável pela educação, principalmente o governo e órgãos maiores. Com este tipo de prática, de certa forma, estamos lidando com opressores-oprimidos, em que os alunos não são estimulados a desenvolverem seus pensamentos críticos, mas formados para continuarem sendo aliados do sistema e não terem a capacidade de pensar por conta própria. Este é o grande anseio de um governo totalitário, ou até mesmo autoritário.

A questão das raízes deve ser debatida mais detidamente. É consabido que, quando um indivíduo nasce, ele tem a dependência de outros seres, como por exemplo, sua família, seus pais, considerando um cenário ordinário e otimista, para

que ele se desenvolva e se constitua como ser autônomo de suas próprias ações. Esse indivíduo já nasce inserido em determinado tipo de cultura, seja ela do meio urbano, rural, indígena etc. Diante disso, é perspicuo que este ser humano irá constituir raízes baseadas naquelas tradições, culturas dos seres humanos que estão ao seu redor. O que a sociedade faz e até mesmo as escolas é ignorar toda esta cultura que os alunos trazem consigo, que, querendo ou não, são certo tipo de conhecimento. No caso do colonialismo, a cultura indígena foi totalmente desprezada para assim se impor a cultura eurocêntrica. Já no contexto escolar o grande alvo é o aluno.

Neste caso, o aluno chega com sua cultura, seus conhecimentos e se depara com um ambiente onde o que prevalece, o que faz sentido é apenas aqueles conteúdos que, quiçá, ele nunca tenha visto nem ouvido falar. Então o aluno já é recebido como alguém negado, alguém remanescente ao sistema escolar, e isso pode desaguar em diversos problemas, tanto cognitivos, quanto emocionais ao longo de sua trajetória. Percebe-se o quanto os dois tipos de dominações estão interligados, e a pergunta que pode se fazer é: a colonização é causa principal para que esse tipo de prática seja presente nas escolas brasileiras? Tendo a acreditar que sim, aliás, acredito que todo o sistema, o país esteja ainda corrompido por essas raízes que foram impostas em nossa civilização. Uma forma de conseguirmos sair deste tipo de sistema e pensamento colonial é apostando nas práticas que tem como intuito a negação de todas essas opressões e, de certo modo, tem um viés revolucionário.

Nestas práticas estão inclusas a pedagogia decolonial, como já citado anteriormente. Segundo Ambrosio (2007), uma das mais importantes vertentes da etnomatemática é respeitar e reconhecer essas raízes que têm sido ignoradas dos marginalizados, excluídos etc. E, ademais, esse respeito não se limita apenas em focar em uma cultura e esquecer das outras, mas, pelo contrário, reconhecer todas as diversidades que são encontradas ao longo do tempo.

A questão do respeito está presente não apenas na etnomatemática, no entanto deveria estar em todos os parâmetros de nossas vidas. Se há um multiculturalismo dominante em nosso mundo e em todo lugar, temos que aprender a conviver com ele de forma pacífica e respeitosa, senão podemos correr alguns riscos no que concerne ao contato com o Outro. Se não sabemos lidar com a

diferença, pode se dizer que estamos carentes de alteridade. Neste caso, só minha cultura, ou melhor, só o Eu interessa, o outro para mim é invisível e indiferente, então só me resta tentar dominá-lo, impor minhas crenças e minha cultura nele. Se eu não respeito essa diversidade, eu acabo reduzindo o Outro ao Mesmo, isto é, eu passo a enxergar o outro indivíduo como alguém que deve ser igual a mim, e neste caso não há alteridade segundo Lévinas (1980), pois o Outro é um ser que nunca posso alcançar, é um ser diferente de mim, então só me cabe respeitá-lo e ter responsabilidade.

Ainda sobre o outro, Miarka vai dizer que:

O respeito, base do discurso D'Ambrosiano, se fundamenta no conceito de vida como um valor universal, constituindo uma ética maior que permeia os diferentes grupos culturais. Para a constituição da vida, e a manutenção da espécie, o outro é necessário. [...] Assim, cultura pode ser entendida não apenas como aquilo que somos por conta de nossa herança cultural, mas também o que produzimos e transformamos. Essa transformação existe porque vivemos dialeticamente. A construção é social e intersubjetiva, porque construímos com outros e porque temos uma linguagem para mantê-la. [...] Por outro lado, o estudo do outro, assim como na antropologia, se mostra nuclear à etnomatemática. É no solo cultural que as práticas sociais se constituem. Assim, o trabalho do pesquisador etnomatemático não prescinde do outro e, mais do que isso, dá-se no encontro com o outro. [...] O outro, seja animado ou inanimado, é necessário para essa identificação. A este outro, ou modos próprios de ser do outro, chamamos de alteridade. (MIARKA, 2011, p. 384, 385 e 386)

Assim como Lévinas (1980), Miarka (2011) também traz reflexões que se baseiam em uma perspectiva de alteridade, isto é; uma relação de responsabilidade e respeito que, segundo Lévinas (1980), o Outro depende da minha responsabilidade para que se torne possível a convivência em sociedade, pois, se o outro renuncia à responsabilidade cometendo um crime por exemplo, meu destino já não depende mais de mim. Ademais, o Outro é mais importante do que o Mesmo, na medida em que o Mesmo nasce do Outro, depende do Outro para se desenvolver e alcançar uma genuína autonomia em sua vida.

“A proposta da etnomatemática é fazer matemática como algo vivo, lidando com situações reais no tempo. [...] eu vejo a etnomatemática como um caminho para uma educação renovada, capaz de preparar gerações futuras para construir uma civilização mais feliz. Para se atingir essa civilização, com que sonho e que, acredito, pode ser alcançada, é necessário atingir a PAZ, nas suas várias dimensões: individual, social, ambiental e militar.” (AMBROSIO, 2007, p.46 e 47)

Esta paz que ele cita é mais bem explicada ao final do livro, onde ele dirá que a paz é quando você usa da melhor forma possível aquele conhecimento que foi apreendido. Ele utiliza como exemplo um trinômio de segundo grau que, ao longo das guerras, os responsáveis pelos canhões teriam que ter conhecimentos

matemáticos para saber exatamente onde cairá a bola, e, neste caso, o conhecimento estaria sendo utilizado de uma forma indesejável. Então essa paz tem a ver com a finalidade que terá aquele conhecimento, bem como a instigação dos professores enfatizarem e demonstrarem as diferentes formas de utilizar aquele conhecimento, para assim, sendo problematizado de antemão, consiga garantir a paz a posteriori.

Se tratando de uma Etnomatemática com uma visão mais próxima de uma comunidade, de aspectos da linguagem, Dowling (2019 apud Knijnik et al, 1993, p. 37), dirá que a Etnomatemática é um tipo de monoglossismo plural, isto é, valoriza a diversidade, as diferentes culturas, porém faz desses seres humanos pessoas únicas, com sua própria história; daí a ideia de mono (único) que quer dizer linguagem própria, diferente de qualquer outro.

Portanto é perspicuo esse resgaste da pluralidade e este olhar mais atento as peculiaridades de cada indivíduo presente em uma determinada sociedade. A questão da linguagem também é muito importante em um ambiente que anseia a inclusão e a superação dos paradigmas acadêmicos, no qual só deve ser ensinado da forma que foi aprendido e se há um aluno que não esteja acompanhando o ritmo do docente, é devido ao seu desinteresse e incapacidade cognitiva.

De acordo com Lévinas (1980), a linguagem é a própria manifestação da verdade, pois ela acontece no momento presente, no agora, então ela representa um Dizer vivo e instantâneo. Por outro lado, temos o Dito, que é algo no passado, não há mais vida, pois é algo que já aconteceu. E pelos seres humanos não serem pré-determinados, isto é, não somos uma espécie que nascemos já desenvolvida, devemos ter a consciência de nossa constante evolução e mudança durante o tempo, pois, segundo Freire (2019), o bom educador é aquele que tem consciência de sua incompletude e que está sujeito a mudanças constantemente, tendo em vista que o mundo propicia mudanças repentinas, bem como a educação e a humanidade em geral.

Com a visão subalternizada da colonialidade, é fato que apenas aquilo que é comprovado cientificamente e tem embasamento teórico é bem aceito nos ambientes formais de nossa civilização, entre eles incluímos a escola. A partir do pensamento de Lizcano (2019 apud Knijnik et al, 2004), a Matemática Acadêmica é utilizada como régua de comparação de outra matemática e, a partir de suas

definições, classifica se uma matemática é mais ou menos relevante para o mundo. Então quanto mais parecida for outra matemática com a Acadêmica, mais avançada ela será. Foram essas questões de exclusão, atomização e opressão que levou Paulo Freire a ter um olhar mais atento para as outras culturas, os outros modos de ver o mundo e suas diferentes interpretações, engendrando assim uma Educação Popular, em que os alunos se tornam as peças mais importantes para o processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos são trabalhados a partir de suas vivências, portanto suas linguagens são valorizadas.

Tendo em vista o interesse da Etnomatemática, Knijnik et al (2019, p. 26) dirá que “Mais do que a cultura, a Etnomatemática assim como a entendemos, está interessada em examinar a diferença cultural no âmbito da Educação Matemática”.

3.Uma Pedagogia Decolonial como (Des)construção de Paradigmas

Partindo do que foi discutido anteriormente e, especificamente na introdução deste artigo, iremos agora refletir acerca dos impactos que uma pedagogia decolonial pode proporcionar no contexto escolar, bem como no exercício da cidadania. A ideia de desconstrução surge justamente devido a proposta que a pedagogia decolonial tem em sua constituição. Portanto, tendo em vista o colonialismo demasiado presente e predominante em nossa cultura, pretende-se superar todas essas ideologias impostas pelo eurocentrismo sobre os povos originários e conhecimentos divergentes de cunho hegemônico científico, sempre ressaltando que, a despeito do anseio dessa superação das ideologias, não é o objetivo negar, assim como foram negados os conhecimentos na colonização, a cultura, contribuições e produções realizadas até o momento por esses povos.

Inicialmente, trazemos uma perspectiva sobre pedagogia decolonial da autora Catherine Walsh:

Para mí, las pedagogías decoloniales son todo esto: son los procesos y las prácticas que animan, provocan y hacen el caminar, luchar, preguntar y sembrar de vida en estos tiempos de guerra-muerte en que la colonialidad se reconstituye en el capitalismo global. (WALSH, 2013, p. 14)

Percebe-se que, a pedagogia decolonial tem um viés pacificador em nossa sociedade. As tribos indígenas situadas no Brasil encontram eminente dificuldade de cultivar e permanecer com suas culturas ancestrais, como por exemplo, a aldeia Tekoa Pyau, localizada no Pico do Jaraguá, na cidade de São Paulo. Há um

documentário chamado Tekoá Pyau – O Guarani Urbano, em que um dos integrantes dessa tribo diz o seguinte: “Tínhamos nosso espaço mais ivre antes dos portugueses chegarem no Brasil. Vivíamos mais tranquilos. Me sinto orgulhoso de ser Guarani, pois representa a terra, o Brasil. Não foram nós que chegamos até eles, mas sim a cidade chegou até a gente.” A situação que essa tribo vive é desafiadora, sendo que sua localização se encontra no meio da metrópole de São Paulo, meio urbanizado. Para uma aldeia ser considerada Tekoa, ela deve ter uma historicidade, são locais ancestrais, conservados há muito tempo. Nem toda aldeia é Tekoa, apenas aquelas que tem suas raízes históricas. Então se percebe uma negação cultural originária, considerando os indígenas como serem inferiores, de baixo conhecimento, que devem lutar demasiadamente e irrefreavelmente pelos seus direitos.

Em um dos contos de José Saramago, Ensaio sobre a Cegueira, há uma personagem chamada de “mulher do médico”, já que os nomes reais dos personagens neste conto não são revelados, que diz o seguinte: Saramago (1995, p. 284) “É um velho costume da humanidade, esse de passar ao lado dos mortos e não os ver.” Com esta reflexão, podemos pensar sobre a situação dos indígenas e todas as outras culturas que são subalternizadas pela hegemonia. No caso dos índios, mais especificamente na aldeia supracitada, percebemos que, mesmo eles morando dentro do meio urbano, as pessoas passam pelas aldeias com um olhar despreocupado, desatencioso, bem como o governo. Há um relato também de um índio no vídeo supracitado, que diz o seguinte: “Hoje em dia dependemos do mercado para sobreviver. Pois, quando tínhamos mais espaço, mais liberdade, podíamos cultivar e conquistar nosso próprio alimento, agora é tudo limitado. E quando vamos na feira, as pessoas ficam assustadas, com medo da gente. Então quando chegamos perto delas, elas saem de perto.”

Tendo em vista que a Pedagogia Decolonial se baseia detidamente no interculturalismo, este surge como uma excelente proposta para ressignificar essa subalternização presente em nossa cultura. Sua proposta é justamente constituir um diálogo, uma troca de saberes entre diferentes culturas. Portanto, neste cenário, a interculturalidade só ocorre se há diversas culturas em um mesmo meio, para que haja uma interação. Esta proposta diverge de um olhar multicultural, que tem como pano de fundo uma diversidade de culturas, entretanto não

necessariamente há diálogos entre elas, apenas é evidenciada suas presenças. Pode-se afirmar que vivemos em um mundo multicultural, tendo em vista que há diferentes costumes em nosso redor. A seguir um resumo acerca de interculturalidade:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2005 apud TAVARES, 2018, p. 55)

3.1. Reflexões acerca da Formação de Professores de Matemática Indígenas a partir de um Olhar Intercultural e Decolonial

Assim como há cursos profissionalizantes, como por exemplo, as licenciaturas, a fim de dar subsídios para futuros professores na educação básica, o mesmo acontece nas tribos indígenas. Considerando que eles têm outras culturas e até mesmo outras linguagens além do português, surge a necessidade de formar e integrar professores capacitados para promover práticas educacionais nessas aldeias, com domínio tanto do português, quanto do guarani, bem como a capacitação em determinada área de conhecimento. Em 2006, a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD implantou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu. Este curso, criado a partir de uma iniciativa de professores indígenas, prepara-os para atuar e desenvolver trabalhos contextualizados no ambiente indígena.

Esta tensão também tem gerado efeitos na atuação desses professores, quando buscam assumir a disciplina de matemática nas escolas indígenas. Eles passam por uma formação inicial voltada a um perfil de professor para atuar em uma perspectiva intercultural, que propõe o diálogo entre diferentes formas de saber. Entretanto, ao chegarem na escola indígena, que ainda conta com a atuação de professores não indígenas, eles se deparam com uma organização curricular homogeneizadora, imposta via secretarias de educação. Em função do modelo que está posto, muitos indígenas declaram que, ao retornarem para as escolas indígenas, não assumem o ensino nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, pois há um discurso corrente de que a licenciatura intercultural não prepara bem estes professores. (OLIVEIRA, 2018, p. 180)

Levando para o contexto das escolas convencionais, também é possível encontrar situações em que os professores não conseguem desenvolver suas

práticas devido a limitações que eles têm, sejam elas impostas pela própria instituição, conduzindo um professor “inovador” a se sentir exótico no meio dos outros professores e da própria escola; sejam elas impostas por órgãos maiores, como por exemplo, o governo.

4. Uma Perspectiva de Inclusão da Etnomatemática

A proposta neste capítulo não é discutir, necessariamente, acerca de uma educação inclusiva, no sentido de deficiências, entretanto no sentido da pluralidade, isto é; as diferenças que se encontra na realidade escolar, sejam elas cognitivas, étnicas, raciais; em suma, as desigualdades presentes em nossa sociedade.

Iniciaremos falando de um conceito essencial quando se trata do convívio entre indivíduos em uma relação de respeito mútuo: a ética. Lévinas (1980) admite a ética como sendo a primeira forma de filosofia, diferentemente de outras tendências filosóficas Ocidentais e gregas que admitiam a ontologia como sendo a primeira filosofia. O sentido da ética é justamente dizer que o outrem não deve se reduzir ao mesmo, pois isso pode estar relacionado a uma totalização, isto é, o indivíduo fazer deliberações totalmente a partir de si, e não levar em consideração a deliberação do Outro. Por outro lado, Freire (2019) vai tratar de uma ética universal, isto é, uma ética que valorize tudo aquilo que é necessário para que se consiga viver em harmonia, levando em consideração os princípios humanísticos, a fim de combater a hipocrisia e condenar as práticas que deveriam ser inconcebíveis aos seres humanos.

Uma ética que condena o cinismo, [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais. (FREIRE, 2019, p. 17)

Ademais, Freire (2019) vai dizer que não existe mundo sem consciência. O mundo só foi reconhecido, pois houve um ser consciente que o rotulou de mundo e deu sentido para ele, fora isso seria apenas um local. Se não houvesse humanidade, não haveria consciência, logo não haveria mundo. Portanto, o fato de uma pessoa estar presente no mundo, e reconhecendo que o Outro é diferente de Mim, acarreta em uma consciência de si mesmo, ou seja, a percepção de que todos tem

singularidades. “E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.” (FREIRE, 2019, p. 20, grifos nossos). Em outras palavras, é devido ao fato de que o Outro não está em meu domínio, que devo ter responsabilidade, para que uma relação ética se estabeleça e as leis funcionem, pois, se uma pessoa decide cometer uma atrocidade para com outra, isso já não está mais no controle desta, portanto o destino pessoal também depende do outro.

Dito isso, e considerando que a questão da ética também se estende no contexto escolar, adentremos nas possibilidades que a Etnomatemática traz para promover a inclusão dos educandos. Rodrigues (2018, p. 216) nos fornece uma experiência que vivenciou em uma escola da seguinte forma: “[...] o trabalho de campo me mostrou que trazer para a escola o contexto em que o aluno está inserido pode contribuir para o processo de Inclusão. Foi observado, por exemplo, que uma das professoras, ao trabalhar com porcentagem, fazia uso de informações cedidas por uma aluna que comercializava cosméticos e o uso dessas informações, por estar próxima aos alunos, proporcionava uma melhor aprendizagem a todos” (RODRIGUES, 2010, p. 82 e 98).

A ideia da valorização da bagagem dos alunos, bem como o levamento de sua realidade, tornando possível a utilização desta na sala de aula, é assaz recorrente em livros pedagógicos. De fato, essa é uma excelente alternativa para possibilitar a inclusão dos alunos em determinada disciplina, tendo em vista que, se o docente conhece algumas especificidades de cada aluno, ele conseguirá abranger e contemplar um número maior de singularidades, já que é muito complicado alcançar todos os alunos em uma sala de aula que, normalmente, é composta entre 30 e 40 representantes.

Ademais, os alunos se sentiriam, de certa forma, mais acolhidos no processo de ensino-aprendizagem, já que a prática torna necessária a participação de alguns discentes, gerando assim um ensino que vai de encontro com o bancário citado anteriormente. Com isso, o ensino também se torna mais significativo, na medida em que a matemática, mais especificamente, é trabalhada de forma contextualizada, portanto é possível perceber a aplicabilidade das teorias aprendidas em sala de aula, o que torna o ensino muito mais interessante e

dinâmico e permite contornar uma frase que muitos alunos utilizam nos meios escolares que é: onde eu utilizarei isto em minha vida?

Um ensino pautado na Etnomatemática é um ensino que busca contemplar o máximo as singularidades que são encontradas, planejando aulas que visam a inclusão de todos e todas, a participação, a construção do conhecimento de forma intercultural, ou até mesmo transcultural; a discussão do distinto, no sentido de trazer outras formas de fazer matemática, sejam elas dos povos originários, a matemática de uma feira, a matemática dos povos antigos etc. Como diz Freire (2019), a educação deve ser feita com os alunos e não para os alunos, desviando assim da relação vertical que esta propõe e convergindo de um ensino mais horizontal que aquela tem como propósito. É isto que a Etnomatemática também vai se munir, tentando, constantemente, estabelecer um convívio de igual para igual, tanto do professor com os alunos quanto dos alunos com os alunos, e, com isso, fornece uma prática de cunho crítico.

5. Conclusão

Foi visto que, a discussão acerca da Etnomatemática é genuinamente representada por um dos educadores brasileiros D'Ambrosio que tornou possível todo este debate, bem como pesquisas em todos os níveis de graduação. A Etnomatemática está diretamente vinculada com debates interculturais, bem como todos os debates que tem por intuito a promoção e inclusão de etnias, culturas e realidades distintas das convencionais que frequentam o ambiente escolar.

Também percebemos a importância de uma pedagogia decolonial como forma de legitimação e complemento desse Programa de Pesquisa em Etnomatemática. A pedagogia decolonial se esforça para fazer seu papel de (des)construção, (re)significação dos povos, dos conhecimentos que vem sendo deixados de lado desde o colonialismo no Brasil, e busca, assim, desenvolver aprendizagens, independente do âmbito, de valorização a partir dos costumes ancestrais desses povos subalternizados e oprimidos.

Foi explorado a questão da educação nas aldeias indígenas, e como esses povos promovem seus aprendizados, bem como os responsáveis por essa educação. Percebemos que os professores que são formados, indígenas, a despeito de receberem instruções e preparações contextualizadas, ainda se depara com

muitos obstáculos quando eles, de fato, começam a atuar como docentes, já que o eurocentrismo está tão impregnado em nossa cultura, governo etc.

Por fim, analisamos como a Etnomatemática pode colaborar para as práticas inclusivas na escola, visando contemplar e acolher a adversidade de forma ética e responsável, a fim de tornar possível a apreensão daqueles que sempre se sentiram exóticos, incapazes e desconfortáveis com as práticas que ainda persistem até os dias atuais: o ensino tradicional.

Terminamos este artigo dizendo que este debate não se encerra em nenhuma hipótese por aqui. Há muito ainda a se pesquisar e contribuir para que alcancemos nosso anseio de promover uma educação de mais qualidade, equitativa, em que as oportunidades são iguais, bem como os meios de conduzir uma sala de aula repleta de singularidades. “A luta coerente por este sonho exige de nós respeito pelos outros, assunção do dever de cumprir nossas tarefas, de brigar por nossos direitos, de não fugir à obrigação de intervir como educador ou educadora, de estabelecer limites à nossa autoridade como à liberdade dos educandos. (FREIRE, 2020, p. 254)

Referências

- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- KNIJNIK, G. et al. **Etnomatemática em movimento**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Trad. De José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980
- MIARKA, R. **Etnomatemática**: do ôntico ao ontológico. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2011.
- OLIVEIRA, M. A. M. de. **Formação de professores Guarani² e Kaiowá**: interculturalidade e decolonialidade no ensino de matemática. Zetetiké, Campinas, SP, v.26, n.1, p.167-184, jan./abr.2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8650893/17989> . Acesso em: 31 maio 2021.
- RODRIGUES, T. D. Por que a etnomatemática pode contribuir para o processo de inclusão escolar? Perspec. Dial.: **Rev. Educ. e Soc.**, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 120-133, jan.- jun. 2018

TAVARES, M.; GOMES, S. R. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade**: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.

VIDA DE CAO. Tekoá Pyau – **O Guaraní urbano**. Youtube, 12 de dezembro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ro_Bjd22mAQ&t=142s. Acesso em: 29 maio 2021.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

LEI 10.639/03 E PNAIC: CAMINHOS POSSÍVEIS NA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO

*Carla Aparecida Silva*¹
*Fabiola Silva dos Santos*²

INTRODUÇÃO

Nos últimos meses vimos testemunhando no Brasil, a projeção da frase imperativa da filósofa e ativista Angela Davis: “Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. O mesmo destaque se deu ao Movimento internacional *Black Lives Matter*, traduzido para o português como “Vidas Negras Importam”, em ocasião da morte de George Floyd, por um policial branco, em Minneapolis, Estados Unidos, em maio de 2020. O movimento gerou grande repercussão em diferentes países do mundo, com manifestações nas ruas e nas redes sociais, lembrando não apenas de Floyd, mas também, aqui no Brasil, de brasileiros negros mortos em ações policiais, a exemplo do menino João Pedro, de catorze anos, morto dentro de casa numa ação policial realizada no município de São Gonçalo, localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Ambas as mortes se deram num espaço de duas semanas.

Essas mortes, que carregam nomes e sobrenomes, revelam uma realidade social violenta e marginal para população negra e pobre brasileira. Como mostra o relatório do Atlas da violência entre 2007 a 2017, a desigualdade de raça/cor nas mortes violentas acentuou-se no Brasil. A taxa de negros vítimas de homicídio cresceu 33,1%, enquanto a de não negros apresentou um aumento de 3,3%. Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídio eram pretas ou pardas (IPEA, 2017).

Enquanto luta antirracista, o movimento Vidas Negras Importam, representa uma luta que coloca na vitrine o debate racial, aponta as desigualdades e a violência sofrida pela população negra, mostra a ferida aberta de um país que inaugurou sua identidade nacional desprezando as contribuições históricas, culturais e filosóficas dos povos africanos e indígenas. Um movimento que se destaca na luta contra o racismo estrutural, pois à medida que o movimento cresce,

¹ Doutoranda, com Mestrado Acadêmico em Educação pelo PPGEduc-Unirio. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professores/as, Currículo/s, Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais - GFPPD/unirio.

² Doutoranda, com Mestrado Acadêmico em Educação pelo PPGEduc-unirio. Integra o Grupo de Pesquisa em Avaliação e Currículo (Gepac). Mediadora da Graduação em Pedagogia-Unirio pelo Cederj.

a pauta sobre representatividade negra, ganha destaque e aderência no cenário social.

Os movimentos crescentes, liderados por minorias historicamente invisíveis ganham espaço não apenas nas ruas, mas também nos vários campos da sociedade, mostrando a urgente necessidade de ressignificar as relações e traçar outros caminhos onde seja possível viver numa sociedade mais justa e menos violenta. Diante desse cenário, acreditamos ser importante reconhecermos o racismo enquanto parte de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas, que pode ser contornado por ações e políticas institucionais antirracistas (ALMEIDA, 2019). Sendo assim, a urgência de problematizações acerca desse assunto vai ao encontro com Candau (2011) por dizer que a escola tem um papel importante “na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados (...)” (p.342). A perspectiva da educação antirracista converge com esse pensar sobre as atribuições da escola e o que se espera em seus fazeres cotidianos.

Nesse período de pandemia, na Educação Básica, vimos testemunhando as desigualdades entre as instituições para a garantia da continuidade de seus propósitos educativos por meios remotos de comunicação entre outros arranjos. Ao que se refere às redes públicas de ensino, as condições sociais e econômicas desfavoráveis as quais estão submetidos a maior parte sujeitos a elas pertencentes, associadas aos meios inéditos de tentativa de viabilização processos de ensino-aprendizagem representam um cenário de grandes desafios.

A população negra e pobre, mais uma vez, se encontra em lugar de desvantagem, ainda que se encontrem em situações de aprendizagem diversas fora da escola, têm sofrido prejuízos outros com a ausência das atividades presenciais, entre a descontinuidade dos processos de ensino-aprendizagem sistematizados, dialógicos, ampliados na relação com seus pares e mediação docente intencional, objetivando o desenvolvimento de conhecimento crítico das/os estudantes sobre si e o meio social que habita.

Ao encontro desta problemática imputada à educação escolar, discutiremos a partir de uma pesquisa que se debruçou nos aspectos da alfabetização de crianças que ainda não liam nem escreviam convencionalmente no terceiro ano de escolaridade, na qual a identificação destas crianças era maioria

negra - 10 das 14 pesquisadas. (SANTOS, 2019). O então resultado corrobora com uma situação amplamente divulgada pela mídia, relacionada às condições da alfabetização no Brasil: a desigualdade existente entre pessoas negras e pessoas não-negras em relação ao analfabetismo. Dados do IBGE divulgados no ano passado corroboram tal situação:

Taxa de analfabetismo dos pretos e pardos é 5,3 maior que a dos brancos. (...) análise por cor ou raça, chama atenção a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos. (IBGE, 2019)

Diante de tais dados, possivelmente pela pandemia potencializados, observa-se uma denúncia sobre o não gozo do direito de apropriação da língua escrita enquanto instrumento de poder e de acesso a cidadania plena pela população negra e a urgência de mudanças nos modos de pensar e viver das escolas para a não manutenção do preterimento das/os estudantes negras/os e pardas/os, desde a infância.

É desse conjunto de considerações que nossa análise se fundamenta. São diferentes paradigmas em disputa, que contam com a precarização das instituições públicas de ensino, o racismo estrutural, as exclusões, a discriminação e a violência. Disputas por narrativas coletivas e individuais, políticas, epistemológicas e pedagógicas. Confrontações reais que se multiplicaram e que seguem atropelando o cotidiano das famílias brasileiras.

Dessa maneira a Lei 10639/06 e o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ganham centralidade nessa discussão por entendermos que são propostas que possibilitam a potencialização de fazeres pedagógicos comprometidos com a diversidade que é inerente a sociedade, assim como a questão racial com foco na população negra e pobre. Buscamos, portanto, chamar a atenção para os modos como vêm se caracterizando às condições de alfabetização desses sujeitos e das formas de construção curricular que ainda têm se mostrado aquém de uma perspectiva escolar comprometida com a proposição de contingentes de ensino-aprendizagem propriamente democráticas, efetivamente dedicada a cumprir com a função social da escola, comprometida com a educação enquanto ato político emancipatório.

Lei 10639/03 e a Educação para as Relações étnico-raciais no Brasil: movimentos insurgentes

De acordo com a Pesquisa Retrato das desigualdades de gênero e raça do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [2017], [...] Apesar dos avanços nos últimos anos, com mais brasileiros e brasileiras chegando ao nível superior, as distâncias entre os grupos perpetuam-se. Observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, de nordestinos e da população rural na educação. Seguindo os dados, entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca. (Ipea, 2017).

Esses dados nos ajudam a compreender que as desigualdades educacionais estão ligadas a exclusão social e como o acesso a formação escolar para a população negra considerando o período escravagista e pós abolição foram negligenciados. Os escravizados e ex-escravizados não foram privados apenas da escola, mas também do mundo do trabalho, privilégio que passa a ser reservado aos imigrantes. Os negros eram muitos para serem pagos, como mandava a nova ordem do capitalismo mundial. A solução foi estender a eles o olhar reservado aos indígenas, usando do etnocentrismo e da ciência para justificar a classificação humana por raça, como nas teorias raciais no Brasil, principalmente, na virada do século XIX para o XX.

A Constituição de 1824 que instituía a escola como um direito de todos os cidadãos. Nesse período a cidadania se estendia aos portugueses, seus filhos, aos ricos e libertos, ou seja, não incluía os escravizados, indígenas, pobres e ex-escravizados. As aulas em domicílio se estendia aos mais ricos e as escolas públicas aos pobres e livres nascidos no Brasil, porém o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravizados, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Na primeira República, a educação era utilitária, servia apenas para aprender um ofício.

Além disso o direito ao voto era liberado apenas para quem era cidadão, brasileiros, alfabetizados, homens, maiores de 21 anos e dotados de certa quantia estipulada. Esses dispositivos retardam mais uma vez a inserção da população negra no sistema político e educacional do país. O que nos permite localizar as origens das desigualdades entre brancos e negros, que evolui e se mantém na atualidade sendo reproduzidas, ganhando outras proporções. Como a cor da pele ou pertencimento étnico tornando-se um marcador histórico e social bastante eficiente para estabelecer as hierarquias entre os grupos sociais.

Esse panorama localizando o percurso histórico sobre as desigualdades sociais experimentado pela população negra e também indígena, é fundamental para compreendermos como funciona os processos de exclusão, alimentados pelo racismo estrutural que altera, limita e prejudica o desenvolvimento, o estado e a qualidade de vida da população negra no Brasil. É fundamental trazer para o debate público as origens do racismo e seus enfrentamentos, que estão localizados nas lutas e reivindicações dos movimentos negros brasileiros, do ativismo político de mulheres e homens que se organizaram em coletivos com objetivo de enfrentar a lógica perversa do racismo, das discriminações e a exclusão em suas várias dimensões.

Com múltiplas ações políticas e sociais em diferentes períodos na história, o Movimento Negro cumpre um papel muito importante no Brasil. Ele denuncia as desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos, além de reivindicar o reconhecimento de cidadania e imagem positiva do negro na sociedade brasileira, a partir da sua própria história e cultura africana e afro-brasileira.

Nesse sentido, a luta por uma sociedade antirracista ganha um reconhecimento maior a partir do marco legal que vai orientar a educação para as relações étnico raciais no Brasil. Sancionada no ano de 2003 no Governo do Partido dos Trabalhadores, a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a História da África e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil. Na condição de norma, surge como uma proposta pedagógica outra, que faz pensar e organizar a prática educativa a partir da história e cultura dos povos africanos, retomando o caminho, afirmativas, interrogações, novos horizontes para a liberdade humana.

Segundo Miranda (2013), a Lei 10639/03 representa um dos mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e tem como particularidade a capacidade de gerar maior problematização sobre as injustiças promovidas pelo sistema educacional. Na política educacional, a implementação da Lei 10639/2003, uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população e da republicanização da escola brasileira, essa Lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas (SEPPPIR, 2009, p. 10).

A Lei nº 10.639/03 junto a outros documentos normativos como o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da Lei e o 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, de 2009, vão reforçar a aplicabilidade da Lei, ampliando as orientações do trabalho pedagógico e dos conteúdos curriculares, para que a escola tenha condições de criar “arcabouços didáticos que dê sustentação a uma nova pedagogia”, uma pedagogia da diversidade corroborando para a construção de uma educação antirracista, democrática e emancipatória.

De acordo com Grosfoguel (2007), o currículo se encontra num espaço de disputas, da educação básica a pós-graduação, que vai direcionar as escolhas de determinados conteúdos, as disputas por representações sociais, as relações simbólicas de poder, as políticas curriculares, as hierarquias epistêmicas, linguísticas e étnico-globais, sendo urgente pensar lugares outros que possibilitem a circulação de pedagogias alternativas. (GROSGOQUEL, 2007).

É importante considerar, que os princípios e os valores históricos e culturais dos africanos e afro-brasileiros vão configurar os referenciais na construção da organização curricular e da prática pedagógica, representando assim uma pedagogia pela diversidade e respeito as diferenças, uma pedagogia que

possibilite novas perspectivas de inserção, permanência e formação continuada da população negra e pobre no sistema educacional, que aproxime e contextualize a vida no chão da escola.

Pedagogias em perspectiva decolonial, como defende Catherine Walsh (2009), são “Processos e práticas sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial”. (WALSH, 2009, 26). Práticas que possibilitam uma ampliação das outras maneiras de ver, ouvir, sentir e pensar a realidade. A pedagogia decolonial favorece a construção de práticas educativas que potencializam o processo de aprendizagem significativa, respeitando as diferenças étnicas e culturais de todos/as e para todos/as, permitindo-nos pensar e repensar em que concepções o sistema educacional brasileiro tem se fundamentando para elaborar suas práxis.

Esses referenciais contribuem para o rompimento da homogeneidade presente nos processos educativos, orientando novas práticas, tratando as diferenças de forma positiva, garantindo, assim o exercício pleno da cidadania para os grupos excluídos socialmente. É importante compreendemos, que não existe uma receita pronta, para realizar essas ações. Esses referenciais orientam e capacitam uma ação mais propositiva e direta, alinhados a perspectiva de uma pedagogia inclusiva.

Política pública de formação docente e o desafio das relações étnico-raciais

Na escola pública, a diversidade de conhecimentos trazidos pelos sujeitos pode, na medida que for assim reconhecido, como potente para os processos de ensino-aprendizagem, se valorizado o entrecruzamento de ideias entre os diferentes sujeitos (educandos e educadores) de forma horizontal, destituído de estereótipos e preconceitos. No entanto, ainda vimos observando, por parte da escola, uma tendência reprodutora da ordem social instituída, que nega identidades, culturas e histórias de todo um coletivo, classe e etnia.

Em pesquisa desenvolvida em mestrado acadêmico em educação, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), foram identificados dados que vão ao encontro das situações já mencionadas, sobre as condições de desigualdade as quais os sujeitos negros estão submetidos. Foram

reveladas especificidades no tempo de alfabetização das crianças, inclusive no que concerne às questões raciais, convergindo com a situação de ampla divulgação social pela mídia, sobre as condições do analfabetismo no Brasil: a desigualdade existente entre pessoas negras e não-negras. A identificação das crianças da então pesquisa alerta para o fato de a maioria das crianças não alfabetizadas no 3º ano de escolaridade ser negras (10 das 14 participantes da pesquisa). Na ocasião, estes/as estudantes ainda permaneciam na condição de não dominantes plenos das habilidades de ler e escrever no 3º ano de escolaridade, período entendido como ano limite para se alfabetizar na escola regular (SANTOS, 2019).

Diante desses números, vimos imprescindível relacionar tal fato à condição das pessoas negras no nosso país, condicionadas a inferiorização a partir do racismo estrutural, que normaliza as relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas e que não eliminam a reprodução da desigualdade racial (BATISTA, 2018), uma perspectiva para além do racismo na dimensão individual ou institucional, praticados consciente ou inconscientemente (idem), mas que, ainda assim, não os responsabiliza de tal reprodução. Negar a abordagem dessa questão presente nas turmas da escola pesquisada (e demais escolas país afora), e sua relação a tal conceito, seria mais uma forma de contribuir para a manutenção de preterimento dos estudantes negros e pardos, desde a infância, nas UEs.

O então estudo discutiu acerca das práticas docentes de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa que promoveu formação continuada docente com vistas na melhoria da qualidade da alfabetização das crianças das redes públicas de ensino em todo território brasileiro, considerando também outros elementos que contribuem para tal feito.

O PNAIC teve como objetivo o alcance da Meta 5 do PNE (Plano Nacional de Educação), preconizando “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p.20). Suas dinâmicas de formação, no estado do Rio de Janeiro, enfatizou as trocas de saberes entre as/os docentes, com vistas na reflexão sobre teorias e práticas que envolvem a alfabetização de crianças. Tais reflexões abrangiam desde os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática (e demais áreas de conhecimento), bem como outros temas, como por exemplo, currículo, avaliação,

heterogeneidade, inclusão e concepção de infância, destacando as incontáveis especificidades das crianças pertencentes às classes populares.

Em seu texto intitulado “Alfabetização como elemento de formação da cidadania”, de maio de 1987, Freire afirma que a alfabetização é veículo para exercício da cidadania plena e que a alfabetização escolar demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Ele ressalta que alfabetizar exige a percepção do seu contexto e a necessidade de adaptação de metodologia de trabalho. E anuncia a necessidade do conhecimento pertinente, técnico, de forma conotar às intervenções didático-pedagógicas propriedade política, histórica e cultural, consciente de suas reverberações. E afirma “Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares” (FREIRE, p. 57)

A garantia do direito do domínio da linguagem escrita, como prerrogativa para o exercício pleno da cidadania, pela qual também nos é dada a condição de realizar uma leitura de mundo mais crítica (FREIRE, 2011, p. 19) sugere um compromisso com a alfabetização enquanto tarefa complexa de transformação da oralidade em expressão escrita, e vice-versa, além da tarefa criadora carregada de sentidos, da qual a alfabetização se relaciona com a ideia de contexto cultural aos quais os sujeitos estão submetidos e provocam implicações diretas na aprendizagem. Pensar alfabetização comprometida com o não preterimento de determinados sujeitos em virtude das diferenças raciais, sexuais, religiosas ou de qualquer outra natureza, exige considerar tais diferenças e tomá-las como elementos potentes para o e enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem, visto a variedade de saberes que podem ser compartilhados entre os sujeitos, promovendo desenvolvimento individual e coletivo da comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2017).

Lamentavelmente, ainda que observemos investimento em programas que contemplem a formação continuada de professores e promulgação de leis atentas à necessidade de atendimento das demandas provenientes da diversidade de sujeitos atendidos na escola (a exemplo do PNAIC e da Lei 10639/03, respectivamente), notamos avanços ainda lentos no que se refere a problemática racial dentro das escolas. Sendo assim, problematizar as práticas pedagógicas que vêm corroborando com a construção de dinâmicas escolares

submetidas a formas de agir, pensar e aprender homogeneizantes, que acabam por reproduzir a inferiorização dos negros e dos pobres é um imperativo que urge por desdobramentos em favor desse cenário de desigualdade. Ousamos afirmar que posturas pedagógicas frente a esses sujeitos lhes têm mantido num lugar de subalternidade cognitiva e social.

Notamos, portanto, a necessidade formações que provoquem o engajamento docente em virtude do reconhecimento dos atravessamentos não somente sociais, mas também os raciais que distanciam meninos e meninas negras da aprendizagem da leitura e da escrita. Provoações capazes de levar profissionais a se desafiarem na implementação de propostas didáticas mais assertivas e sensíveis, comprometidas com a superação de modelos segregadores de ensino-aprendizagem, que desconsideram os conhecimentos da criança sobre a língua escrita, garantindo uma alfabetização na perspectiva freireana, que se aproxima da perspectiva decolonial, fundamentalmente necessárias para o iniciar da libertação do sujeito de sua condição de oprimido ainda na infância.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para pensarmos a implantação de um projeto pedagógico que seja inclusivo, que insira a questão racial no currículo e na cultura escolar é necessário repensar e ressignificar as práticas educativas, reorientar as ações e se debruçar numa fundamentação teórica-metodológica que olhe com atenção as questões raciais e sociais que marcam a realidade da população brasileira. Uma proposta que inclua a dimensão étnico-racial, deve ser uma questão chave das instituições de ensino, porque ao reconhecer essa demanda, reconhecem as lacunas presentes num cotidiano escolar que são afetados, pelo racismo, pelas desigualdades sociais e pela violência e o impacto que essas ausências na vida dos estudantes.

É urgente construirmos uma educação que seja insurgente, que permita acessar e acionar saberes outros, que estão dispostos dentro de uma história e de uma cultura que é legítima, que estão presente e fazem parte da construção da identidade nacional brasileira. É preciso desabitar de uma educação tradicional, estruturada no pensamento colonial eurocêntrico, que padroniza os corpos, os saberes e as aprendizagens.

Dessa forma a inclusão dessas políticas como a Lei 10639/06 e o programa PNAIC, promovem o agenciamento de novas alternativas didático-pedagógica, que possibilitam tensionar o debate, bem como as relações sociais, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas no processo de aprendizagens nos objetivos prescritos e implícitos da educação oferecida pelas escolas.

Ante esses desafios, acreditamos nas propostas dos estudos decoloniais enquanto indispensáveis para a compreensão e abordagem de questões étnico-raciais e do pensamento afrodiaspórico, que tencionam o racismo com estruturante das sociedades imersas no paradigma civilizatório ocidental. Os estudos decoloniais buscam uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades, tomando as pesquisas como um dos meios para tanto, como possibilidade de criação de vias para a reflexão e mudança sobre as condições de colonização do ser, do saber e do poder (CARVALHO, 2020).

Nessa perspectiva, as possibilidades de as instituições de ensino assumirem um papel mais potente na transformação dos seus vieses nos modos de atuar na vida dos sujeitos tomariam outra dimensão, aproximando-se do valor de equidade ao menos no que tange a educação dos sujeitos, comprometendo-se com a emancipação dos indivíduos todos, especialmente aos pertencentes às classes populares e determinado grupo étnico-racial (formado por negros, nesse caso). Que seja um movimento a nos provocar, de forma política e prática, reflexões e ações que vão ao encontro da urgência demasiada pelo construir de caminhos para a garantia do direito das crianças de aprenderem a ler e a escrever, mesmo em circunstância dos efeitos negativos nas dinâmicas educativas em tempos de pandemia da Covid-19.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BATISTA, Walesca Miguel. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, vol. 9, n. 4, p. 2581-2589, out. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência IBGE Notícias**. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia->

de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência IBGE Notícias**. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei Federal N. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 7 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: Acesso em 18 jun. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

BRASIL. Paulo. **Política e educação**. [Org. Ana Maria de Araújo Freire]. 5ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BRASIL. **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**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. 2004. <http://www.seppir.gov.br>

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2011.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: MALDONADO, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado, GROSFOGUEL, Ramón.Org. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DECRETO Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

DECRETO Nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GROSGUÉL, Ramon. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos:** multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: Ciência e cultura. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir a educação como prática da liberdade.** Editora WMF, Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Rio de Janeiro: 2019. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

IPEA. **Atlas da Violência 2019.** Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em:
https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf

MIRANDA, Claudia. currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios políticos-pedagógicos frente a lei 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v, 5, n. 11. jul. – out. 2013, p. 100-118.

SANTOS, Fabíola Silva dos. **Processos de ensino-aprendizagem com crianças que ainda não leem nem escrevem convencionalmente no ano final do ciclo de alfabetização.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e reviver. In: **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Vera Maria Candau (org). Rio de Janeiro.

NARRATIVA DOS POVOS INDÍGENAS: PENSAR E RESSIGNIFICAR O CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

*Sueli do Nascimento¹
Alonso Bezerra de Carvalho²*

1 INTRODUÇÃO

Aquele que existe iluminado pelo reflexo de seu próprio coração. O que é e se serve de Sol e Sabedoria contidos em sua própria divindade. O que antes de haver-se criado, incriou-se, no curso de sua evolução futura, que já é passada, sendo presente. A Luz-pai-mãe que abraça a criação. (JECUPÉ, 2002, p. 13)

Fazer presente o outro e seus saberes para além dos saberes ocidentais, articulando, assim, saberes europeus com nossa cultura latino-americana, é desafio decolonial. E o fazemos iniciando tal reflexão com as palavras de Kaká Werá Jecupé, visitando a floresta e ouvindo o que ela tem a nos dizer.

Nesse contexto se destacam os povos indígenas no caminho de re(existir) diante da imposta invisibilidade, como também em seu fazer frente à negação de seus saberes ancestrais num passado não tão distante de nossa história.

A voz da floresta, em sua naturalidade de sentir e viver numa pedagogia própria e distinta, onde cada etnia rompe com o silêncio da história para ecoar, em sua narrativa, ritualisticamente, sua voz para além das fronteiras impostas e demarcadas. A mãe-terra fala por si mesma, como Krenak explica: “Quem já ouviu a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam” (2020, p. 20).

Este artigo não se propõe explicar a *cabeças-duras*, expressão de Krenak (2020). Também não pretende se deter sobre a importância da ancestralidade dos povos indígenas, nem romantizar poeticamente a voz da floresta. O objetivo é

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp), Campus de Marília. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Unidade Paranaíba-MS); integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (Gepees), Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília/SP. Atua como docente e pesquisadora, nas disciplinas de: História e Cultura Afroindígena, Cultura e Mitologia, Libras e como também AEE - Atendimento Educacional Especializado.

² Doutor e mestre em Educação; pós-doutor em Ciências da Educação; graduado em Filosofia e em Ciências Sociais; professor adjunto do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp – Marília/SP; líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade – Gepees - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade do Estado de São Paulo – Unesp – Marília/SP.

pensar, a partir da narrativa dos povos indígenas, o quanto podemos ressignificar o currículo escolar numa perspectiva decolonial.

O diálogo proposto é um convite para educadores e a todos/as, juntamente com Kaká:

Para ensolarar turvas sombras, perigosas, de jaguares, capazes inclusive de fazer com que, por ignorância, destruam a grande Mãe. Então eu vim para mostrar a nudez do meu povo. A claridade do coração. Eu vim para nos despirmos. Para descobrirmos os brasis. Para descobrirmos os brasileiros. Para conversarmos juntos ao pé do fogo (JECUPÉ, 2002, p. 17).

Então, juntos, ao *pé do fogo*, endossando as palavras de Kaká, repensar para além das portas e paredes de uma unidade escolar, com janelas abertas para escutar não apenas a palavra, mas escutar o outro, ser intérprete dos sentidos, assumindo a vida com sentido, para, assim, alinhar os saberes ancestrais e respectivas narrativas, com um possível currículo orgânico para pensar e sentir uma educação conectada com a humanidade para um bem-viver.

Pensando na construção de um diálogo intercultural e de integração, alguns elementos fornecidos por Freire poderão colaborar nesse processo, como quando escreve que a “autorreflexão” levará as massas “ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência” (2002, p. 44). Este caminhar nos faz acreditar na inserção dos sujeitos “na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores”.

Sendo assim, acredita-se no educador que rompe metaforicamente com essas portas e paredes anteriormente citadas, na dinâmica do pensar em movimento nessa ação-reflexão-ação que chamaremos de *escutatória* - mais como vinculação com o outro do que simplesmente como entrevista.

Assim, pela dinâmica promovida pela escutatória-dialogal, conversamos com um indígena-professor, o qual contribuiu imensamente para este artigo. Trata-se de Casé Angatu. A ele, “Kwekatureté”.¹

2. A CONSTRUÇÃO DA NOSSA ESCUTATÓRIA

Para aprender o conhecimento ancestral, o índio passa por cerimônias, que são celebrações e iniciações para limpar a mente e compreender o que nós chamamos de tradição, que é aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do ser. O ensinamento da tradição começa sempre pelo nome das coisas. É dessa maneira, então,

¹ Gratidão!

que começaremos. Para o índio, toda palavra tem espírito (JECUPÉ, 2020, p. 20).

Pensar em ouvir o outro requer o exercício silencioso do ato de ouvir – a que chamaremos de “escutatória-dialogal”, num viés intercultural, sem ignorar a construção sócio-histórica eurocêntrica de nosso passado e presente. É essa “escutatória-dialogal” que permite aproximar-nos do pensamento decolonial, aproximar-nos das narrativas que percorrem um pensar em movimento, aprendendo a ouvir o outro com todos os sentidos, no intuito de contribuir para uma educação com esse formato, ou perspectiva.

Destarte, conscientemente, é preciso ter o cuidado para não “olhar para os povos indígenas apenas do ponto de vista ocidental do colonizador” (MEDEIROS, 2012, p. 52). Esse cuidado é referido por Freire quando fala das palavras que, ao compor frases e ao se trocarem, não apenas estruturam um sentido mas promovem “relações entre as pessoas”, estabelecem uma ligação ou relação que tanto pode representar “a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta” (FREIRE, 1993, p. 101).

Está aqui o princípio de nossa responsabilidade com as narrativas de quem participou e participará da “escutatória-dialogal” que ressaltamos no início. Pretendemos ultrapassar as paredes da entrevista, assim como se faz com a terceira parede de uma peça teatral, com a finalidade de se aproximar do público e levar a este a tomar parte no processo de construção coletiva.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza qualitativa, em fase de desenvolvimento, foi iniciada neste primeiro semestre de 2021, seguindo o procedimento de quatro etapas, desde contatar os possíveis entrevistados, até alinhar a primeira fase da construção teórico-prática que resultou nesta reflexão.

O aspecto metodológico baseia-se em Jacques Le Goff (1996), como também em Benjamin (1984;1987), Deleuze (1991) e Petrucci-Rosa (2011). Em Le Goff (1996), na relação entre história e memória, e, mais especificamente, sobre memória social, num processo que se propõe ser ativo, dinâmico e complexo. Nesse contexto, pensar em memória numa relação comportamental com a narrativa significa adotar a mediação da linguagem – fruto da sociedade – em sua dimensão coletiva, e suas possíveis interferências no outro durante a socialização.

A confirmar esta intenção de aproveitamento, escreve o próprio Le Goff que “a *memória coletiva* pode ser concebida como o que fica do passado no vivido dos grupos ou o que os grupos fazem do passado” (1990, p. 472).

Além desse aspecto, a proposta segue o pensar da narrativa – ou o pensar em movimento – a partir de um *espaço tridimensional*. Extraímos tal ideia de Clandinin e Connelly (2011), por sua contribuição na possibilidade de compreender as vidas experienciadas e narradas, em sua temporalidade, nas pessoas, ações e contexto envolvidos. Enquanto a escutatória-dialogal que citamos é um termo criado nesta pesquisa sob influência de Le Goff, encontramos, como proposta para análise de narrativas, algo semelhante nas mônadas¹ de Walter Benjamin, além de outros autores, assim o têm feito Carla Melo da Silva, Marcelo Prado Amaral-Rosa e Maurivan Guntzel Ramos, aplicando-a ao campo da educação.

No caso desta pesquisa, a “escutatória-dialogal” possibilitou a construção de nossa escrita científica, em particular por envolver a dimensão de um *espaço tridimensional*, constituído pela relação entre a memória social, a *memória coletiva* e as vidas experienciadas/narradas.

Com este embasamento, o presente estudo se dedica à escutatória-dialogal das narrativas indígenas, indo além da mera leitura do *corpus* em análise por parte de uma pesquisadora-professora, aprofundando-se num processo reflexivo de significação do registro de cada mensagem, em sucessão, da primeira a todas as demais, na brecha conectiva para pensar e ressignificar o currículo escolar numa humanidade para um bem-viver com as experiências do passado ou do presente da cultura indígena e da floresta.

Cabe ressaltar que a objetividade e a trajetória metodológica foram expostas aos participantes, incluindo a intenção de este trabalho resultar em publicação.

Nesse contexto, teve-se o cuidado de enviar o material finalizado, primeiramente ao participante após o término da escrita, para, assim, revisitar o conteúdo escrito para apreciação e aprovação das transcrições feitas e da relação teórico-prática. Esta ação-reflexão-ação obedeceu à assertiva de manter transparência sobre o material a ser publicado, ressaltando a valorização e a

¹ “Mônadas” refere-se a Benjamin (1984;1987), Deleuze (1991) e Petrucci-Rosa (2011) na perspectiva de que mônada significa “ideia” e “[...] cada ideia contém a imagem do mundo” (BENJAMIN, 1984, p. 70).

importância do processo democrático de apreciação do participante sobre o que foi escrito, e sobre as respectivas falas, no que concerne ao pensamento decolonial.

Quadro 1 – Etapas iniciais da pesquisa – 2021

ETAPAS	Significado	Quantidade	Período
1	Contato com o entrevistado, explicando tema, objetivo e três questões a serem respondidas via Google Meet e transcritas	1	1º sem. 2021
2	Organização do material investigado, leitura do <i>corpus</i> em análise, formulação da hipótese e interpretação do material coletado	1	1º sem. 2021
3	Tratamento dos resultados, inferência e interpretação a partir dos registros das narrativas num processo de significação da mensagem que embutida na primeira mensagem	1	1º sem. 2021
4	Construção do artigo a partir da “escutatória-dialogal”	1	1º sem. 2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Observe-se que a pesquisa em desenvolvimento foi iniciada neste semestre, conforme o quadro 1. Uma vez criado, foi enviado aos participantes via e-mail com três questões a serem respondidas, incluindo autorização de publicação com introdução explicativa, com sugestão da estruturação exposta a seguir.

ESCATATÓRIA

1 - Meu nome é Sueli do Nascimento, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp - *campus* de Marília/SP. Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação, orientada pelo professor Alonso Bezerra de Carvalho.

VAMOS CONVERSAR SOBRE: Narrativa dos povos indígenas: pensar e ressignificar o currículo numa perspectiva decolonial.

Por gentileza, quero escutar seus sentidos e saberes ancestrais:

- 1 - Conte-me seu nome completo, apelido e como ele surgiu entre os parentes indígenas, ou por que ele lhe foi dado.
- 2 - O que é bem-viver para você? Uma educação conectada com o bem-viver necessita do quê?
- 3 - Pensando em currículo escolar, como possibilidade orgânica para pensar e sentir uma educação conectada com a humanidade para um bem-viver, conte, se possível, algumas experiências, do passado ou do presente, sobre a cultura indígena e a floresta.

Constou como sugestão, ao final das questões: “Se quiser contar outros assuntos, além das questões dadas, fique à vontade. O sentido de nosso projeto é ouvi-lo com todos os sentidos que possam contribuir para uma educação numa perspectiva decolonial”.

Quanto à narrativa, passará por diferentes fases: a primeira é a da pré-análise; a segunda, a da exploração do material e a terceira, a do tratamento dos resultados, das inferências e da interpretação, com base no pensamento de Benjamin (1984; 1987), Deleuze (1991) e Petrucci-Rosa (2011).

Admitida ou aprovada tal estrutura, descreveremos a prática relacionada à leitura/escutatória de autores latino-americanos, exclusivamente, e as narrativas/escutórias dos nossos participantes, também por etapas, conforme segue.

- 1^a Etapa – Contato com os entrevistados, descrevendo o caminho metodológico de escutatória-dialogal a ser traçado, explicando tema, objetivo e as três questões a serem respondidas via *Google Meet*, contando que nesse processo as respostas serão transcritas.
- 2^a Etapa – Organização do material a ser investigado, leitura das respostas - constituída por definição do *corpus* de análise, formulação da hipótese e interpretação do material coletado, processo em que se deverão considerar todos os elementos – representatividade, critérios apresentados, pertinência com o objetivo, ou seja, de acordo com o estudo proposto, assegurando que as narrativas dos povos indígenas sejam eticamente respeitadas.
- 3^a Etapa – Tratamento dos resultados, inferência e interpretação a partir do registro das narrativas, agrupadas tematicamente em categorias, de tal maneira que possibilitem as inferências. Nesse processo inferencial, o objetivo não é somente compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas, principalmente, entender o significado da mensagem proposta na primeira mensagem.
- 4^a Etapa – Construção do artigo a partir do “escutatória-dialogal”, lembrando que “quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia” (BENJAMIN, 1987, p. 204). Acredita-se numa possível multiplicação de narrativas, enquanto reflexão da prática docente, impregnando literalmente as memórias de quem ouve/lê, valorizando, ao mesmo tempo, as experiências-narradas ou o pensar em movimento para ressignificar o currículo escolar numa perspectiva decolonial.

2.2 A NARRATIVA – DA “ESCUTATÓRIA-DIALOGAL” AO CURRÍCULO ESCOLAR POR UM BEM-VIVER

[...] no plano da discussão teórica e metodológica já existem produções que permitem revisitar a história brasileira tendo como perspectiva a presença dos Povos Originários e seus saberes, fruto também das experiências dos Movimentos Indígenas. No entanto, ainda não se incorporou ao ensino muito destas ponderações (ANGATU, 2020, p. 56).

Nossa “escutatória-dialogal” se iniciou com Casé Angatu Xukuru Tupinambá, indígena e morador no Território Tupinambá, na Taba Gwarĩni Atã, em Olivença (Ilhéus/BA), Sul da Bahia. Casé é docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia e na Universidade Estadual de Santa Cruz. Doutor pela FAU/USP e autor dos livros: *Nem Tudo Era Italiano; São Paulo e Pobreza na Virada do Século (1890-1915*, Annablume, 4. ed., 2018). É também um dos autores do livro *Índios no Brasil: Vida, Cultura e Morte* (Intermeios, 2018), entre outros.

Casé nos deu a honra, em entrevista pelo *Google Meet*, de falar sobre três questões de suma importância para refletirmos sobre uma ação-reflexão-ação entre escutar, ver e sentir as origens, razão por que somos imensamente Kwekatureté (gratidão) a Casé Angatu!

No início da entrevista, ele falou de sua trajetória até chegar à Taba Gwarĩni Atã, em Olivença (Ilhéus/BA). Antes disso, viveu em São Paulo. Disse na entrevista:

Tive uma vivência em São Paulo. Minha família é de Xukuru, por parte de pai, exclusiva, excluída da terra na década de 30, lá de Palmeiras dos Índios em Sertão dos Alagoas, Graciliano Ramos prefeito de lá, houve uma forte perseguição pelo governo Getúlio Vargas e uma série de índios Xukurus migraram pelo Brasil a fora: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e não só Xukuru...

Segundo Casé, o mesmo vale a respeito de outras etnias:

O que chamam de migração nordestina, mas chamo de diáspora indígena, muitos familiares indígenas saíram destas terras e foram morar, é o caso da minha família, meu pai vai para São Paulo e conhece minha mãe – uma Kaingaing do interior de São Paulo - e pouco ficam no interior e já vão morar na capital juntos com outros Xukurus. Então eu nasci na cidade de São Paulo, numa comunidade de mais de oitenta Xukurus, que a gente manteve o sotaque nordestino. Minha mãe, apesar de ser Kaingaing, ela vem morar numa comunidade de Xukuru. Ela adotou a cultura Xukuru, o sotaque nordestino, a língua, a forma de falar indígena e toda a tradição.

Em plena capital paulista, em plena cidade de São Paulo, naquela região da zona leste, perto do rio Tiquatira, na Penha de França, meu parto foi caseiro. Quem fez foi minha vó – mãe de minha mãe, que veio também morar com os Xukurus e sempre na tradição do cachimbo, da língua. Aí que vivenciei os primeiros momentos. Minha mãe nunca conheceu a avenida Paulista; nunca conheceu o centro da cidade de São Paulo; nunca foi ao cinema. Meu pai nunca foi ao cinema e ambos não sabiam nem ler e nem escrever. Muita gente confunde isso com lugar e território. O espaço pode se chamar São Paulo, mas o território que estávamos lá era um território indígena, por nós mesmos e nossas criações - porco, cabrito, plantava, tinha palmito. A gente comia palmito, coco, tudo que a gente fazia numa roça indígena, a gente fazia em plena cidade de São Paulo, e assim a gente foi criado. Teve que ir para escola, mas a gente não foi muito bem tratado não, como a gente tem essa cara, e minha mãe

cortava o cabelo tigelinha, e a gente tinha dificuldade de falar a língua não-indígena, aí fui colocado numa sala de aluno especial. Nada contra ser considerado especial, e todos deveriam ser especiais, mas, como portadores da Síndrome de Down, estudei três anos como sendo percebido não como indígena, mas como portador da Síndrome de Down. E não me queixo disso; muito pelo contrário, tenho até hoje muitos amigos portadores da Síndrome de Down, e que alguns chamam equivocadamente de mongolismo.

E por conta dessa aparência, acham que temos dificuldades de pensar". "E daí fui estudar, não vou mentir, para não cair na criminalidade, porque indígena na cidade de São Paulo, na periferia leste, você não tem muita perspectiva; você é muito discriminado mesmo.

As pessoas te acham feio, acham que terra de índio, programa de índio, então eu falei, então vou estudar, senão há um perigo grande, a criminalidade sempre anda do lado, o tráfico, daí fui fazer História na Unesp, no interior de São Paulo, me formei e logo voltei para fazer meu mestrado na PUC, cujo tema era *Nem Tudo Era Italiano – São Paulo e Pobreza na Virada do Século* (1890-1915), para quebrar justamente a ideia de que São Paulo é uma cidade somente italiana, até porque eu ter nascido naquilo que se chama Piratininga, "peixe seco",¹ não via a história do meu povo, a história dos povos indígenas que lá estavam dos séculos XVI, XVII e XVIII. São Paulo é a maior cidade indígena e de quantidade de índios no Brasil, sendo a quarta maior, em proporcionais, de indígenas do Brasil, uma cidade extremamente nordestina, Pankararu, Pankararé...

Na sequência fui fazer doutorado". "Não tive cotas – na época não existia cotas – e nem bolsa de estudos".

Tanto o mestrado quanto o doutorado de Casé geraram livros, como também artigos científicos publicados, vídeos e inúmeras postagens em redes sociais, com relevantes informações tanto da resistência indígena, quanto de sua presença crítica, todas de suma importância para reflexões e ações, como as que menciona sobre "festas juninas e cosmologia indígena". Na publicação *online* ele explica:

A ideia de que essa festa tem relação com a cosmologia ancestral indígena e que o cristianismo reelabora e/ou incorpora elementos das culturas nativas de diferentes povos de Abya-Yala (América Latina) é defendida pelo professor Casé Angatu Xukuru Tupinambá. Para os indígenas da Abya-Yala, o solstício de inverno marca a celebração da Pachamama (mãe terra) e o Tata Inti (pai sol) e é uma das mais importantes celebrações dos povos originários desse continente. "We Tripantu" (termo mapuche) significa "chegada do novo sol" e é considerada como um renascer, por causa das colheitas e da preparação da terra para seu novo ciclo de fertilidade.²

¹ "Em memória das/dos parentas/es da aldeia de Hururahy que fizeram o cerco à Piratininga em 9 de julho de 1562, às/aos parentas/es da Confederação Tamuya (os mais antigos ... os da terra) na resistência entre 1554 e 1567 e às/aos parentas/es do Massacre do Cururupe em Olivença (1559)": palavras de Casé Angatu em redes sociais, que citamos em homenagem às "territorialidades indígenas presentes na formação passada e presente da Piratininga, considerando a presença espiritual e territorial existente na "Paulicéia dos Povos Originários".

² Uma festa indígena: Viva São João e o solstício de inverno! Mas viva Ìacy, Kúaracy e Tupã! Viva Xangô menino! Festas Juninas e Cosmologia Indígena – Reeditado em 24 jun. 2019. Link: <https://www.indiosonline.net/uma-festa-tambem.../> Acesso em: 23 jun. 2021.

A escutatória-dialogal possibilitou o contato com a trajetória histórico-cultural de Casé, além de seu trilhar como docente. Ele lecionou na Unesp, *campus* de Marília, na UEL, em Londrina, até chegar à Universidade Estadual de Santa Cruz, onde, coincidentemente, em Olivença, se encontra o povo tupinambá. O Povo Xukuru tem muitas proximidades com o ramo tupi, cuja cultura é semelhante à da cultura xukuru, tanto na forma de falar, como nas de comer e de fazer o ritual, encontrando um tronco tupinambá, que é xukuru. Aprendi – e aqui me permito um aparte particular - com Casé a não procurar necessariamente minha ancestralidade indígena, nem pretender saber de que ramo descendo”, pois, tem-me ele explicado, “as etnias se casam”, principalmente em regiões nordestinas, e com muitas migrações. Continua: “Uma exigência da Funai, um tanto absurda, é que você tem que saber exatamente a que tronco pertence e isso não dá para saber, em muitos casos; você sabe que você é indígena”.

A resistência e a militância de Casé são admiráveis em tempos obscuros, tempos em que ele já enfrentou paulada voltando do trabalho e o racismo médico local,¹ que lhe deixaram marcas físicas. Hoje já não leciona mais à noite por conta do perigo do trajeto do trabalho até o Território Tupinambá, na Taba Gwarĩni Atã. Segundo suas palavras: “A gente não tem rancor, mas tem memória”, num local repleto de preconceito, assassinato, genocídio e resistência a viver as tradições. Continua: “Tem a ciência divina no tronco da Jurema”.² “Primeiro vem o ser, sou indígena, que sou doutor e depois professor universitário”. “A sabedoria ancestral vem primeiro do que o conhecimento”. “Converso com minha mãe pelo som dos pássaros, dos matos, do balançar das folhas das árvores: esse é o bem-viver, tendo junto a natureza, um princípio indígena”, ele explica.

Um bem-viver que precisa ser incluído com peso no currículo escolar, repensando passado e presente, trazendo a fala dos povos, possibilitando uma aliança entre sabedoria e conhecimento, sob e sobre o tempo. Este artigo, além da reflexão por um bem-viver ligado à natureza e à partilha coletiva, é um convite à nossa *anga (alma)*, que, na língua indígena, também significa ‘profundeza da nossa memória’. Casé adverte a respeito da perda de “referência do coletivo e da natureza”, e sugere visitar o conceito de Antropofagia. Ele diz que “não é devorar

¹ O desconhecido grita “é índio!” e dá paulada; ao ir ao hospital, ao ouvir o “é índio!”, o médico costura sem anestesia e trata mal. Costurou ele em pé.

² Canto ecoado por Casé durante a ‘escutatória-dialogal’.

o homem, ser humano pelo ser humano, mas devorar aquilo que já fomos... a essência que está na *anga* (alma)... o que somos”, contando que “quando você entra pela mata, você é devorado pela mata e com muito respeito”, ressaltando que “o bem-viver com a natureza é coletivamente o maior exemplo do bem-viver indígena”.

2.3 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Esta primeira escutatória-dialogal é impregnada de *sapiência prática*,¹ dos saberes ancestrais e da história presente, da origem mítica e da visão de um povo, além das características ocidentais. Como contou Davi Kopenawa:

Quando, às vezes, o peito do céu emite ruídos ameaçadores, mulheres e crianças gemem e choram de medo. Não é o motivo! Todos tememos ser esmagados pela queda do céu, como nossos ancestrais no primeiro tempo. [...] Os brancos não conhecem as imagens do ser chuva e de seus filhos. Com certeza acham que a chuva cai do céu à toa! Eu, ao contrário, as contemplei muitas vezes em meu sonho, do mesmo modo que meus maiores as viram antes de mim. Assim é. As palavras da gente da floresta são outras (KOPENAWA, 2015, p. 194-198).

De acordo com as palavras de Kopenawa (2015), gente da floresta tem outra perspectiva de existência, o que é confirmado por Krenak: “Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas existencial. É enriquecer nossas subjetividades” (2019, p. 32). É o que deve ser ensinado nas escolas dos não-índios, escreve Angatu:

Pensamos que as contribuições para o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, como em relação a outros conteúdos, precisam de um constante processo de discussão e ponderação que acompanhe a dinâmica da sociedade. É fundamental oferecer prioridade à formação de professores nos cursos de graduação em história, relacionando o ensino com as vivências, memórias e sabedorias populares, incluindo a indígena. (2020, p. 62).

Além dessa problemática apresentada por Angatu, Quijano (2005, p. 127) afirma que o *não-europeu é percebido como passado*, aprofundando a questão e remetendo ao sofrimento opressivo. Freire (1980), por sua vez, explica que o opressor “não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho” (1980, p. 59).

O que propomos, neste artigo, é um currículo escolar que valorize as subjetividades ancestrais e que contribua para o que Krenak manifesta: “O tipo de

¹ Sapiência prática; aquele que conta transmite um saber (BENJAMIN, 1984, p. 11).

sonho a que eu me refiro é uma instituição. Uma instituição que admite sonhadores. Onde as pessoas aprendem diferentes linguagens, se apropriam de recursos para dar conta de si e do seu entorno” (2020, p. 34).

O que resulta de uma educação que não é libertadora? A exploração desumaniza? Que escola se deseja para todos/as? Até quando vamos permitir o apagamento dos povos?

Não se responderá às indagações aqui expostas. Elas são dirigidas a quem lê! Sugere-se apenas que o/a leitor/a, educador/a ou o/a aluno/a, pense em como romper a prática eurocêntrica na sala de aula e se abra para o pensamento-outro, além de uma pluralidade de vozes e caminhos numa perspectiva decolonial e intercultural.

3 CONCLUSÕES - POR UM REPENSAR

A reflexão da ancestralidade e dos saberes indígenas, a partir de uma “escutatória-dialogal”, é de suma importância para pensar e de fato ressignificar o currículo escolar numa perspectiva decolonial. Estes são os primeiros passos de uma pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília, na linha de pesquisa da Filosofia e da História da Educação. É um convite a uma escutatória-dialogal entre educadores, pensadores e ativistas indígenas e não-indígenas que leem com o objetivo de estabelecer um diálogo intercultural e de integração. “Escutemos o outro” para, assim, repensarmos o currículo numa aprendizagem do “sentir-vivendo”, situação em que os elementos ensinam, como as plantas, o sol, as estrelas, numa simbologia embalada pelo mito, acatando a interculturalidade dos saberes ancestrais. Repensemos uma sustentabilidade que dê importância ao contato com a voz da floresta, das plantas, do sol, da chuva e das estrelas. Esta pesquisa é apenas o início de um convite que se repetirá indefinidamente no sentido de “sentir-vivendo” o nosso currículo escolar.

Referências

ANGATU, Casé; SANTOS, Carlos José F. Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da Lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial! In: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria. **A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras.** São Paulo: ECA-USP, 2020. Disponível em:

<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/525/463/1803-1>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. **Ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. 1984.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. 2011[2004]. **Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: Edufu.

DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2002.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Todas as vezes que dissemos adeus**. Fotos: Adriano Gambarini. São Paulo: TRIOM, 2002.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomani**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645. (in) visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

PETRUCCI-ROSA, M. I. *et al.* Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005. p. 118-142.

**O COMBATE À INTOLERÂNCIA DE GÊNERO E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS:
REFLEXÕES PARA SE PENSAR EM POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS**

*Gabriel Rodrigues Serrano*¹

*Daniela Ferreira dos Santos*²

*Rosane Michelli de Castro*³

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos resultados das nossas reflexões desenvolvidas com o objetivo de evidenciar elementos centrados na necessidade de se pensar em políticas curriculares da Educação Básica e de formação de professores e professoras para a tomada da escola como um espaço democrático e de emancipação, como uma das possibilidades de combate à intolerância de gênero e de respeito às diferenças. Tratou-se de reflexões realizadas mediante investigações bibliográficas sobre a temática.

Considerarmos a importância da educação escolar na formação dos sujeitos é preciso pensar quais sujeitos se quer formar e para quê, especialmente no que se refere à formação da mulher, tendo em vista que o espaço escolar em sua grande maioria, de domínio masculino, seja em cargos de deliberações e ou acesso escolar. As discussões sobre a igualdade entre pessoas se fazem necessárias na escola, principalmente no que diz respeito à identidade de gênero. A UNESCO, em documento publicado em março de 2016, divulgou que:

[...] as desigualdades de Gênero, muitas vezes evidenciadas pela violência sexual contra meninas, expõem a necessidade de salvaguardar marcos legais e políticos nacionais, assim como tratados internacionais, no que se refere à educação em sexualidade e de Gênero no sistema de ensino do país, [...]o **Atlas de Desigualdade de Gênero na Educação** mostra

¹ Pedagogo (2020) – Faculdade de Filosofia e Ciências – (FFC-Unesp/Marília-SP), Mestrando em Educação (2021-2013). Orientadora: Dra Rosane Michelli de Castro. Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação) – PPGE- Faculdade de Filosofia e Ciências – (FFC-Unesp/Marília-SP). Membro do grupo de pesquisa HiDEA-Brasil. Bolsista Capes e trabalha como Tutor de Ensino Superior EAD na Faculdade Católica Paulista na cidade de Marília – SP. Orcid: < <https://orcid.org/0000-0001-5665-5960>> E-mail: rodrigues.serrano@unesp.br

² Pedagoga (2016) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade de Paranaíba, Especialista em Educação Inclusiva (2017) – EESF, Mestra em Educação (2018) – UEMS, Professora efetiva PEB I (2016/Aparecida do Taboado/MS), Professora contratada (Prefeitura Municipal de Paranaíba desde 2016 até o presente Ano). Membro do grupo de pesquisa HiDEA-Brasil. E-mail: dani_ela.s@hotmail.com

³ Pedagoga (1995) – Faculdade de Filosofia e Ciências – (FFC-Unesp/Marília-SP), Mestra em Educação (2000) e Doutora em Educação (2005) – PPGE- Faculdade de Filosofia e Ciências – (FFC-Unesp/Marília-SP), Pós-Doutora em Avaliação Educacional – Fundação Carlos Chagas. Professora Assistente Doutora. Faculdade de Filosofia e Ciências – (FFC-Unesp/Marília-SP), Marília – SP – Brasil. – Departamento de Didática – (FFC-Unesp/Marília-SP). Líder do grupo de pesquisa HiDEA-Brasil. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8973177509376264>>. Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-7383-4810>>. E-mail: r.castro@unesp.br

que, no mundo, quase 16 milhões de meninas entre 6 e 11 anos nunca irão à escola. O número é duas vezes maior que o de meninos. Entre eles, no mundo, 8 milhões nunca frequentarão as salas de aula.

A função social da escola, como instituição de formação social, não pode passar à margem dessas discussões; tem que enfrentá-las, tendo a responsabilidade de promover reflexões, elencar conteúdos e práticas, e constituir-se em um local onde os desafios possam ser pensados e refletidos de forma a evitar qualquer tipo de violência ou violação de direitos, a fim de promover “mais do que um sistema escolar” em três funções essenciais na sociedade. Permitindo descobrir novas possibilidades e oportunidades para qualquer gênero. Porém, o que vemos atualmente é que as diferenças não ocorrem somente entre meninas e meninos, mas também, limitando o acesso à escola, no tratamento dispensado às crianças pela sua condição de gênero. Fugir a essas discussões e embates faz com que a escola, como instituição de formação social de cidadãos/as críticos/as e emancipados/as, perca sua função social.

É preciso, portanto, propiciar às futuras gerações condições de assimilar a temática de gênero e identidade fora dos paradigmas que oprimem os indivíduos, e fazer com que os direitos possam eclodir em oportunidade de libertação/liberação. Para isso, é preciso que tais questões perpassem pela formação de professores e professoras e pela elaboração de políticas curriculares, conforme assegura a Declaração de Incheon (2015, p. 08) ao reconhecer “a importância da igualdade de Gênero para alcançar o direito à educação para todos/as/es”. No entanto, ao afirmarem que “estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao Gênero; em incorporar questões de Gênero na formação de professores e de professoras e no currículo da Educação Básica; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de Gênero”, não estão em consonância com as políticas públicas brasileiras, tendo em vista que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) retirou do texto final da BNCC, em abril de 2017, a palavra “gênero” e os trechos que asseguravam o direito e o respeito sobre a orientação sexual dos estudantes.

É preciso, então, pensarmos nos anseios da sociedade contemporânea, que precisam travar discussões sobre gênero dentro de políticas igualitárias, que oportunizem a todos/as/es e todas cidadãos (ãs), oportunidade de políticas públicas que lhes garantam direitos à luz da igualdade constitucional. Entretanto, o

Brasil sendo signatário da Declaração Mundial de EPT, se contradiz ao permitir que elaborem um documento norteador da educação brasileira como a BNCC, em que retiram de seu conteúdo a palavra “gênero” e tudo relacionado a sua questão. Chegamos assim, à conclusão que as políticas públicas elaboradas para a educação brasileira contribuem para a reprodução do preconceito nas suas escolas, contrariando as recomendações dos documentos oficiais mais amplos, que reafirmam que [...] O papel do Estado é crucial para regular padrão, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas.

Frente às questões, percebemos a necessidade de mudanças por parte de nosso governo para que de fato consigamos acabar com o preconceito sobre gênero em nossas escolas e sociedade. Para isso, a escola deve ser tomada como um espaço democrático e de emancipação, como uma das possibilidades de combate à intolerância de gênero e de respeito às diferenças. Dessa forma, construiríamos uma educação de qualidade e justa para todos os cidadãos, em consonância ao objetivo principal da Declaração Mundial de EPT, e da própria BNCC ao propor em sua introdução o seguinte trecho “soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e justa”.

Ao analisarmos os documentos EPT e da BNCC, no que se refere a uma educação justa e inclusiva, percebemos que tais documentos oficiais necessitam avançar muito acerca das questões abordadas, conforme afiança Jurjo (2013, p. 74):

Uma educação que abra portas, que gere otimismo no presente e perante o futuro também requer uma tarefa prospectiva que, por sua vez, exige que se tenham presentes as mudanças que estão acontecendo em nossas sociedades e as oportunidades que se abrem, assim como os perigos que as ameaçam, para poder imaginar com um pouco mais de rigor o mundo do futuro e, conseqüentemente, as prováveis necessidades dos alunos que hoje estão na sala de aula. [...] Uma instituição escolar comprometida com a justiça curricular obriga, além, disso, que o exercício profissional dos professores seja debatido, ativa e reflexivamente com os princípios éticos como: integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade.

Diante de tais considerações, é preciso pensar nos processos de organização e desenvolvimento curricular, exigindo que a proposta desse currículo seja abrangente a diversidade social e da própria escola e que se estruturam em

torno de uma justiça curricular promotora de justiça social e de emancipação dos educandos e educandas envolvidos nesse processo escolar.

2 “Educação para o Trabalho por Competências”, no contexto da Base Nacional Comum Curricular Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: aspectos a serem compreendidos para o combate a uma educação e escola de caráter instrumental e sujeita ao controle das empresas.

A proposta inicial desta reflexão dar-se-á do Art. 205. da Constituição Federal de 1988 que afirma “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” E revelar-se, por trás de um discurso apresentado como “moderno” frente as demandas tecnológicas, com as propostas da BNCC que se compõem por um envelhecido discurso sob o prisma de “intenções inovadoras” desgastadas dadas às disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolveram e envolvem a Educação Básica nas últimas 2 décadas. Como afirma o próprio documento em seu texto no tópico “Os fundamentos pedagógicos da BNCC- Foco no desenvolvimento de competências”

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 15).

O excerto nos evidencia que a centralidade conferida à noção de competências na BNCC retoma teorias defendidas como, por exemplo, a definição de Competência de Perrenoud (1999, p.30): "Competência é a faculdade de

mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

A centralidade da noção de “competências” no currículo, especialmente justificada e propostas pelo intermédio unidimensional do mercado de trabalho e das grandes Organizações Internacionais, produz-se uma “formação dirigida”, ao reforçar a possibilidade de educação de caráter instrumental e sujeita ao controle das empresas.

Nos documentos que norteiam e orientam as teorias curriculares com base em competências, predomina, assim, uma concepção de formação humana marcada pela finalidade de adequação mercadológica da educação e à adaptação à sociedade por meio de uma formação abstrata da noção de cidadania. Esses discursos são marcados, também, pelo não reconhecimento da dimensão cultural como elemento que produz a identidade e a diferença dos educandos e das educandas.

De modo que, desconsiderar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das teorias educacionais, provoca um processo formativo voltado para a adaptação das pessoas e não para a emancipação. Para a concepção de emancipação é necessário compreender a diversidade cultural como um caleidoscópio, ou seja, a interseccionalidade entre raça, gênero, religião, etnias, entre tantas outras questões sociais presentes no contexto escolar, e que ao considerar apenas o “trabalho por competências” nos impede enquanto educadores/as de desenvolver uma formação pedagógica que contemple a emancipação dos educandos e educandas envolvido (a)s no processo educacional.

Assim, é necessário percebermos que a escola e o currículo são permeados de diversidade cultural, de forma que sua função apresente apontamentos políticos e éticos concretos que tratam as questões, como a de igualdade de gênero, com respeito e dignidade. Sendo inadmissível que em pleno século XXI, que tais questões sejam excluídas de debates políticos, ou mesmo que a escola seja omissa aos problemas de discriminação ou preconceito em seu cotidiano. Portanto, torna-se importante que a sociedade expanda a discussão e reflexão sobre as questões de gênero dentro e fora da escola, juntamente com os professores e professoras, discentes, pais, mães e responsáveis, autoridades públicas e a comunidade do seu

entorno e, a partir dessas discussões, elaborarem políticas públicas que vão ao encontro à realidade contemporânea.

A seguir, apresentamos alguns aspectos dessas discussões centradas na formação de professores e professoras que favoreça uma formação para a diversidade humana.

3 Formação de professores e professoras para a diversidade humana: aspectos a serem considerados

Métodos de exclusão pode acontecer em diversos ambientes, no escolar salientaremos sobre a comunidade LGBT e sua influência no desenvolvimento de aprendizagem. Muitas dessas exclusões são por deficiência de informação sobre diferença de conceito de sexo e gênero.

Stoller (1993, p. 21 *apud* PINTO, 2015, p. 73), com embasamento em sua definição, afirma que:

[...] sexo diz respeito aos aspectos biológicos, à consciência do sexo a que se pertence biologicamente, definindo o macho e a fêmea; o gênero vai dizer respeito aos aspectos culturais e individuais dessa consciência, definindo o masculino e o feminino.

O autor salienta em sua pesquisa sobre a identidade sexual e identidade de gênero. Segundo Pinto (2015, p.73) “A identidade sexual é constituída pela identidade de sexo e pela identidade de gênero”. Dessa forma o autor explicita que a identidade de gênero se constrói a partir do que o indivíduo sente sobre sua feminilidade ou masculinidade, através da cultura na qual a pessoa está inserida, estão impostos atributos do feminino e do masculino.

Em consonância com os estudos de Pinto (2015, p. 73-74), o gênero é um conceito cultural construído devido as diferenças biológicas entre os sexos, sendo travada uma luta para combater os preconceitos, discriminações e estigmas, para que a sociedade saiba respeitar as diferenças da comunidade LGBT. Esses preconceitos precisam de um trabalho preventivo diante aos estereótipos de gênero para que as violências sejam minimizadas, até serem extintas. A escola deve fazer seu papel, há de tomar cuidado com atitudes ligadas ao tema e que não fomente uma “hierarquização de diferenças” (PINTO, 2015, p.74). Os comportamentos femininos e masculinos têm que serem determinados não somente biologicamente falando, pois, os padrões culturais das sociedades é um grande fator a ser considerado.

O desenvolvimento dos sistemas modernos não pode ser separado de uma evolução para classes menos numerosas e mais homogêneas do ponto de vista dos alunos, de seu nível escolar e, às vezes, também de sua origem social, étnica ou confessional. Apesar dessa evolução, subsiste uma certa heterogeneidade em cada grupo-classe. (PERRENOUD, 2007, p. 61).

A homogeneidade no sistema de ensino é desesperadora, pois a diversidade dentro da sala de aula é incomensurável, a pedagogia aplicada pelo educador deve ser diferenciada, pois o mesmo se dará com pessoas de todos os jeitos, enfatizando alunos da comunidade LGBT, onde é ampla a resistência para a educação por parte da escola.

Alunos da comunidade LGBT sofre repressão em todos os locais e todos os dias, acarretando problemas absurdos como: exclusão do vínculo social, depressão com consequência de suicídio. A escola vem ensinando os/as/es alunos/as/es de uma forma mecânica, retardando a educação transformadora/libertadora que deveria ser.

A anatomia dos seres vivos é complexa, a humana principalmente, para que os professores e as professoras consigam ministrar aulas para LGBT's e qualquer outro grupo é necessário estudar biologia para entenderem as questões de gênero e sexualidade, onde muitos e muitas não entendem e são conservadores/as e desumanos/as ao ponto de excluírem educandos e educandas, afirmando que a sua sexualidade e gênero é consequente por ausência de pai ou mãe, ou por terem brinquedos de tal cor, limitando e dividindo brincadeiras de homem e mulher; isso é absurdamente revoltante, pois essas palavras são dirigidas diretamente para crianças inocentes. Cores são simplesmente cores, brinquedos são brinquedos, não deve haver uma limitação e preconceito desenfreado sobre esse assunto.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2014, p. 108)

Vimos na citação acima do autor Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, a importância da palavra, sendo ela falsa ou verdadeira. Primeiramente iremos começar pelas falsas palavras.

As falsas palavras sempre estiveram presentes na humanidade, ou seja, para conseguir um emprego, para se livrar de alguma atitude inconveniente, e até mesmo para cometer agressões psicológicas.

Já as verdadeiras palavras são de total importância para transformar o mundo, são fundamentais para vivermos em uma sociedade mais justa e parcial. Porém, há muitas pessoas que vivem silenciosamente. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2014, p. 108), reforçando a importância da palavra para a transformação, pois o silêncio arreda as pessoas.

Os/as opressores/as procuram pessoas tímidas, silenciosas e fracas emocionalmente para cometer as diversas opressões contra as pessoas que são da comunidade LGBT, pelo fato de sofrerem mais e falarem menos. O oprimido e a oprimida podem se libertar do/a opressor/a, a partir do momento em que ele começar a enfrentá-lo/a, denunciando-os/as para alguma entidade. Assim confirmando a teoria realizada por Paulo Freire, no qual a palavra, o trabalho e a ação podem mudar a vida de muitas pessoas oprimidas, e até mesmo dos/as opressores/as.

A diversidade do grupo determina as intervenções do professor como animador, preocupado em não deixar essa diversidade travar o bom funcionamento do conjunto. Também podemos observar o professor como ator no grupo, separado de cada aluno por uma distância estatutária à qual se acrescenta uma distância pessoal e cultural que varia de um aluno para outro. Ao contrário dos seus alunos, o professor já vivenciou uma carreira escolar inteira e, depois disso, uma vida adulta mais ou menos longa; portanto, dispõe de antemão de uma experiência mais vasta e, em princípio, de esquemas de comunicação mais diferenciados que os outros membros do grupo-classe. Sua formação também o preparou, mais ou menos eficazmente para defrontar-se com diversos tipos de criança. (PERRENOUD, 2007, p. 78).

Vimos acima a importância de haver intervenções artísticas/culturais nas salas de aulas, pois por meio delas podemos incluir um número maior possível de educandos e educandas oprimidos/as/es, fazendo com que os mesmos percam a timidez, aprendam a trabalhar em grupo e saibam se posicionar perante a sociedade.

Como mencionado por Perrenoud (2007), o professor e a professora foram preparados/as em sua formação acadêmica para enfrentar distintos tipos de criança e dentro da sala de aula ele é superior em questão de conhecimento e

comunicação. Sendo ideal repassar todo seu preparo estudantil e sua visão de mundo para os seus educandos e educandas, sem usar artifícios de manipulação.

Mostrar como a cultura funciona no Brasil e como ela é tratada pelos governantes desse país tropical é fundamental para que haja uma luta contra a desvalorização da cultura e a valorização gigantesca do judiciário/empresário.

A cultura é transformadora, em evidência o teatro e a dança, que aceitam pessoas independentemente da sua classe social, condição sexual, etnia e etc. Servindo de um grande refúgio por oprimidos da comunidade LGBT, onde cada um pode ser do jeito que é, sem ter que se auto oprimir para fingir ser uma pessoa que não é para agradar a massa preconceituosa ou por medo de sofrer agressões psicológicas e físicas de LGBTfóbicos.

É essencial os professores e as professoras ministrarem suas aulas de acordo com suas formações acadêmicas, sabendo respeitar a diversidade dos educandos e das educandas nas salas de aulas. “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é o problema que não pode ser desprezado.” (FREIRE, 2004, p. 41-42), os fatores que devem ocorrer nas salas de aulas estão explicitamente explicados por Freire, no qual deixa enfático a importância de haver cultura nas salas de aulas para haver uma educação progressista, onde os educandos e educandas terão o poder de transformar a própria vida, conseqüentemente sua comunidade e sociedade, mostrando os perigos que a opressão trazem aos oprimidos, por causa de um único e sólido fator sendo ela a não aceitação das diferenças dos seres humanos, querendo que todos sejam iguais, em questão de etnia, condição sexual e classe social.

No que diz respeito à sexualidade humana, essa inserção em um mundo pré-fabricado, e a conseqüente aquisição do “fundo de conhecimentos à mão”, é feita principalmente através da família, como já vimos, mas é importante ressaltar que muitos outros agentes sociais e milhares de estímulos farão parte desse processo. Todas as pessoas (e, de modo semelhante, todas as instituições) com quem convivemos – independentemente da idade, algumas com mais força e poder de influência que outras – ao exercerem sua sexualidade sugerem comportamentos, transmitem ideias, tabus, conceitos e preconceitos que se incorporam à educação sexual que vai sendo construída socialmente. (PINTO, 2015, p. 27).

A sexualidade e a educação caminham juntas, porém a cultura no qual o indivíduo estará inserido determinará vários fatores, “Além disso, a educação

sexual é uma parte da educação que busca propiciar a inserção da pessoa na sociedade a qual pertence”. (PINTO, 2015, p.26), sendo eficaz a junção da educação sexual com a Educação Básica, para que as pessoas possam se inserir na sociedade de uma maneira mais justa, onde iriam saber siglas relacionadas a educação sexual, seus direitos e deveres, as leis nos estatutos no qual garante a integridade da pessoa independente da sua condição sexual.

Breves considerações finais

Pelo exposto, destaca-se que a escola deve ter com os educandos e educandas, um contato direto, uma intimidade acentuada, articulando a teoria com a prática, assim como na concepção marxista, integrando a base curricular com o empirismo social desses educandos e educandas.

Utilizar a política em uma base curricular escolar a ser ofertada aos educandos e às educandas, para que possam proceder às suas interpretações e leituras sobre o conhecimento de mundo, pode ser um fator importante na humanização do oprimido, para que eles e elas aprendam e operem em comunhão. O professor e a professora não devem desmitificar o educando e a educando, desrespeitar e muito menos ensiná-los/as a serem onipotentes, pois isso acarretará futuramente em exclusão no meio de trabalho.

Ainda que o Brasil tenha evoluído em questões relacionadas aos direitos das pessoas e da liberdade, ocorrem muitos tabus relacionados aos direitos das pessoas, inclusive pessoas negras, LGBT's e as mulheres, no qual se debatem com o preconceito e machismo frequentemente.

Intencionamos aos novos professores e professoras que procurem estudar as questões de identidade de gênero, e aos que são professores/as seria fundamental passarem por uma nova formação para que atinjam de uma forma mais humanitária aos educandos e educandas, já que em sua formação acadêmica lhe dão teoricamente com distintos educandos e educandas.

Referências

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – **BNCC**, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 30ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

JURJO, Torres Santomé. **Currículo escolar e justiça social: o “cavalo de troia” da educação**. Tradução; Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. – Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª Edição Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINTO, Ênio Brito. **Orientação sexual**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015, 204p.

O CURRÍCULO... BEM QUE PODERIA SER UM “SACO DE FALAS”

*Evanilson Tavares de França*¹

*Jackeline Rodrigues Mendes*²

INICIANDO UMA CONVERSA...

Esta escrita descende de incursões investigativas movidas pelos territórios físico e simbólico de uma comunidade remanescente de quilombo (CRQ), a Mussuca, localizada no município de Laranjeiras, cidade fronteiriça a Aracaju, capital de Sergipe (Brasil). Naquela oportunidade, que englobou os anos de 2017 a 2021, o objetivo suleador das investigações acadêmicas (de doutoramento) era compreender como o Samba de Pareia, prática afrodiáspórica específica daquela comunidade, entrecruza-se com o currículo escolar, considerando que os territórios quilombo, escola e corpo se atravessam, implicam-se e se entretecem na CRQ em lume.

Para tanto, reconhecendo, à maneira de Pinho (2019), que a pesquisa é uma prática situada e, por essa via, para nós negros, carrega as marcas da chibata, mas também a esperança esboçada nos cânticos e nas danças afrodiáspóricas e na sabedoria ancestral, recorreremos a procedimentos metodológicos que guardam, em si, íntima relação com práticas de África ou africanizadas, tais como a escrevivência, a escuta sensível, o sentido de encruzilhada e a atitude defendida por Fanon (2008).

Quanto à escrevivência, apoiamo-nos em Conceição Evaristo (2007, p. 21). Para essa autora, a escrevivência “não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”. E complementa: a escrevivência retrata “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (EVARISTO, 2009, p. 622), o que nos contempla.

No concernente à escuta sensível, referimo-nos àquela “dispensada aos ‘mais velhos’, aos ancestrais do *Aiyê* e do *Orum*, muito comum nos terreiros de Candomblé. Esse modo de escuta é necessariamente ancestralizado, sustido na

¹ Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro dos grupos de estudo/pesquisa: Gepiadde/UFS, Phala/Unicamp, GEPem/USP. Professor e pedagogo da Rede Estadual de Ensino (Sergipe). E-mail: evanilson@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7787-2742>.

² Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais (Phala/Unicamp). E-mail: jamendes@unicamp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8607-4761>.

memória (corpo), assente no campo do sagrado e na força vital (Axé) que entrelaça e movimenta os sujeitos” (FRANÇA, 2021, p. 59).

Recorremos a Rufino (2017) para pensar a encruzilhada (exúnica ou não) em nossas incursões investigativas. Honestamente, não cremos ser possível erguer fronteiras intransponíveis e impermeáveis entre pesquisador, participantes da investigação, campo de pesquisa e os diálogos travados com os mais distintos teóricos/praxiológicos. Dizendo de outro modo, a pesquisa, notadamente nas ciências humanas, erige-se a partir de entrelaçamentos impensáveis, de costuras que escapam de um planejamento prévio, por isso o imprevisível sempre vem à luz, o que, aliás, caracteriza a encruzilhada, a qual potencializa “[...] a mobilidade e as transformações radicais necessárias, confrontando as noções desencantadas dos modelos monorracionais e universalistas” (RUFINO, 2017, p. 71).

Quanto à atitude fanoniana, precisamos, antes, demarcar que o aporte teórico, que embalou as incursões investigativas e as reflexões delas advindas, priorizou o pensamento decolonial, sem, contudo, limitar-se a ele, uma vez que, tendo a encruzilhada como uma de nossas balizas, permitimo-nos atravessamentos e entrecimentos com modos distintos de perceber e de se relacionar com o mundo.

Mas voltemos a Fanon. Segundo o pensador martinicano: "Nós deixamos os métodos para os botânicos e matemáticos. Existe um ponto em que os métodos se dissolvem" (FANON, 2008, p. 29). Segundo Maldonado-Torres (2019, p. 45), "Fanon pode 'deixar os métodos aos botânicos e matemáticos', mas ele não pode igualmente deixar a atitude para trás; a atenção aos sujeitos negros como não patológicos requer uma ruptura com a atitude moderno/colonial que é predominante nas ciências europeias e em outros lugares". Nossa investigação, portanto, embora tenha se movido pelos territórios da pesquisa qualitativa e flertado com a etnografia, ela foi, antes e acima de tudo, uma atitude de combate às formas diversas de produção de ausências (SANTOS, 2009) dos sobreviventes de Palmares, em termos de Nascimento (1978); simbolizou também um combate ao esquecimento da condenação e das/os condenadas/os (MALDONADO-TORRES, 2008), ou seja, um enfrentamento a toda e qualquer forma de alocação, na zona do não ser, da pluriversidade do mundo.

Neste recorte, objetivamos provocar (freireanamente) reflexões/discussões sobre as práticas curriculares, com o fito de pensar um/a educador/a outro/a, uma escola outra, um mundo outro, tendo como farol a infinidade de saberes carregados pelos corpos das/os tradicionalistas afrodiáspóricas/os e, em vista disso, esgarçar, por dentro, um currículo que, historicamente, (re)produz uma monocultura de base eurocêntrica.

Pensando o currículo enquanto “saco de falas”

Eu sou griô. Sou Djeli Mamadu Kuyaté, filho de Bintu Kuyaté e de Djeli Kedian Kuyaté, mestres na arte de falar. Desde tempos imemoriais, os Kuyaté estão a serviço da princesa Keita do Mandinga, nós somos sacos de falas, somos os sacos que contêm segredos muitas vezes seculares. (KUYATÉ, citado por CALVET, 2011, p. 07).

Quisemos iluminar as reflexões que agora se iniciam com a enunciação do griô por entendermos que ela nos impulsiona a pensar em pelo menos três elementos: 1) aqueles que, como nós, se constituíram nas chamadas “sociedades de tradição escrita” já devem ter ouvido a frase “O que vale é o que está escrito” ou algo similar. Ainda que esse “dizer”, que se tornou comum, remeta-se normalmente à desconfiança em relação à “palavra dada”, ele também, simultaneamente, ciente disso ou não, deprecia as sociedades de tradição oral; 2) aqueles que, como grande parte de nós, aprenderam que as ciências estão entre os maiores símbolos da verdade e que suas descobertas e procedimentos encontram-se registrados em documentos escritos devem se interrogar, vez ou outra, como, nas sociedades de tradição oral, os saberes se mantêm (não estamos dizendo que eles são fixos e inertes) e atravessam as gerações; 3) já que, nas sociedades de tradição oral, os saberes se apresentam e são repassados por intermédio da palavra dita (e não escrita) – embora haja registros gráficos (vejam, por exemplo, os símbolos adinkra e o corpo como registro mnemônico) –, “de boca a ouvido”, como diria Hampaté Bâ (2010), qual a força adquirida pela “palavra” nessas sociedades?

Louis-Jean Calvet (2011, p. 10) explica que a classificação das sociedades de acordo com os modos de comunicação linguística, que termina por agrupá-las em tradição oral e tradição escrita, não é “suficiente para cobrir o campo dos possíveis, porque elas definem apenas os termos extremos de um leque de possibilidades”, o qual, simplificado, é apresentado pelo autor na seguinte divisão: 1) as sociedades de tradição escrita antiga “nas quais *a língua escrita é aquela que se utiliza na comunicação oral cotidiana* (com as diferenças óbvias entre

o oral e o escrito)” (2011, p. 11, *itálicos nossos*); 2) as sociedades de tradição escrita antiga em que a língua escrita não é aquela que se usa na comunicação oral cotidiana; 3) as sociedades nas quais se introduziu recentemente a prática alfabética; 4) as sociedades de tradição oral.

Nesse âmbito, é pertinente negritarmos, ainda em companhia de Calvet (2011, p. 11), que “a ausência de tradição escrita [nas sociedades de tradição oral] não significa, de maneira nenhuma, a ausência de tradição gráfica”: as decorações em objetos de cerâmica e em tecidos, as tatuagens e as escarificações são algumas possibilidades que comprovam essa afirmação.

Conforme Vansina (2010), a fala, para as sociedades de tradição oral, não representa apenas um meio de comunicação, é também a ferramenta por meio da qual a sabedoria ancestral é venerada e transmitida às gerações que chegam – e é exatamente essa veneração aos saberes ancestrais que caracteriza aquela tradição. E, referindo-se às civilizações africanas, Vansina assinala que “quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas” (2010, p. 40).

Também se remetendo a povos africanos, entre os quais se encontram aqueles de cujo seio ele é originário, “um menino fula”, Hampaté Bâ (2010, p. 167) destaca que toda e qualquer referência à tradição, em relação à história africana, diz respeito à tradição oral, e acrescenta que a inserção dessa tradição na história e no espírito dos povos africanos somente será exitosa se houver apoio “nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitido de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos”. E, referindo-se à força da palavra nessas sociedades, Hampaté Bâ enfatiza que “lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra o testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra” (2010, p. 167, *itálico no original*).

No Brasil, em razão da afrodiáspora, encontramos algumas comunidades assentadas na oralidade, que cotidianamente implementam os processos de ensino e de aprendizagem sem recorrerem a registros escritos. É o caso das religiões de matriz africana. No Candomblé, por exemplo, muitas aprendizagens se efetuam no dia a dia do “povo do Axé” a partir da oralidade: aprendem-se os cânticos dos orixás, os seus significados e o momento próprio para tal; aprendem-se as danças e

os seus momentos específicos; aprendem-se a “tocar” os atabaques e a consagrá-los; aprendem-se o valor e a força das ervas, também como se deve extraí-las da natureza, o horário adequado e as palavras necessárias para tanto, além de a quem direcioná-las; aprende-se o preparo exclusivo da oferenda de cada orixá; aprende-se a traduzir diversas palavras para línguas africanas, como o banto, por exemplo; aprende-se a conviver com uma família extensiva, que é maior que a família sanguínea e ultrapassa o próprio terreiro de Candomblé; aprende-se o *itàn* (itã) de cada orixá; aprende-se a transitar num tempo e num espaço que escapam às métricas da modernidade; aprendem-se os preceitos secretos que são transmitidos de boca a ouvido há tempos imemoriais e que, mesmo já fazendo parte da vida de mulheres e de homens, continuam sigilosos. Enfim, aprende-se outro modo de existir e de se relacionar: respeitoso, fraternal, coletivo, sagrado – e hierárquico.

Citamos o Candomblé, e poderíamos dizer coisa semelhante do Tambor de Mina e da Umbanda (também religiões de matriz africana), porque, nelas, a palavra tem aquela força a que se refere Hampaté Bâ (2010). É pela palavra que se consagram objetos da natureza (como uma simples pedra, por exemplo – o *Otá*). É pela palavra que os encantamentos se corporificam. É por ela que as *yaôs* “rodam” no santo (incorporam o seu orixá). É pela palavra que os males são extirpados, que a cura se faz, que as histórias mudam seu rumo. É a palavra dita que torna a aprendizagem oral uma realidade.

Talvez por isso Vansina (2010, p. 140) destaque que “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”. Hampaté Bâ (2010, p. 169), por sua vez, defende que a “tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos”.

Compreender essa postura diante *do* e *no* mundo parece-nos fundamental para o combate à dicotomia, certamente apoiada no pensamento ocidental moderno que categoriza os saberes, hierarquiza-os e empurra alguns para o outro lado da linha, como nos ensina Santos (2009), a zona do não ser, em que a inexistência é a tônica.

Todavia, é extremamente relevante negitarmos que a oralidade não se efetiva tão somente por intermédio da transmissão da palavra, apesar da força dela naquelas comunidades: há toda uma performance (SCHIFFLER, 2017) que se faz

presente nos momentos de ensino e de aprendizagem capaz de vitalizá-los e de torná-los significativos e interessantes.

Portanto, pensamos ser correto afirmar que a oralidade está presente no corpo dos sujeitos: na travessia do Atlântico, negras/os trouxeram seus saberes inscritos em seus próprios corpos e em suas almas (por isso eles se mantiverem, por isso eles se mantêm, ainda que hibridizados). Afinal, a alma fala, o corpo narra – e grita. Também nesses corpos, as práticas culturais nas comunidades afrodiaspóricas concretizam-se, a partir das marcas assinaladas por eles: rituais, jogos, danças, cânticos etc. A vida das pessoas é uma história dinâmica que escapa ao domínio da escrita, e “se os livros mudam vidas, as histórias vivas também. Todo escritor traz uma história atrás da história que conta” (MÃE DANGO).

Calvet (2011) indicou várias estratégias às quais recorrem os povos pertencentes às comunidades de tradição oral para o ensino e a aprendizagem de suas histórias: 1) os trava-línguas, que se encontram no centro do ensino e da aprendizagem da língua em dada comunidade; 2) a linguagem infantil, referindo-se aos jogos das crianças em que há permuta de sílabas e/ou introdução de um elemento estranho entre as sílabas da palavra (a língua do “p”, por exemplo) nas brincadeiras das crianças; 3) as adivinhas; 4) e os contos com chave, os quais se assemelham a uma aula de gramática.

E não somente estratégias para o ensino da língua são costuradas; há procedimentos outros que possibilitam a aprendizagem de saberes que vincularíamos, a partir do pensamento moderno/colonial, à Geometria, à História, à Geografia, à Astronomia, à Biologia etc. Calvet (2011, pp. 57-58) resgata o *Popol vuh*, “um texto esotérico em língua quíchua escrito por volta de 1550. Ele representa sem dúvida a transcrição de um texto de tradição oral pré-hispânica”. Nessa prática é possível perceber um mecanismo de memória para a aprendizagem de uma geografia corporal.

O corpo também foi utilizado para o ensino e a aprendizagem de saberes que ligaríamos à Matemática: o côvado, o palmo, o punhado, o pé, a braçada; à direita, à esquerda. “O mesmo ocorre com a percepção direta do tempo, que foi naturalmente reduzida à alternância dos dias e das noites, isto é, ao aparecimento e ao desaparecimento do Sol, ao ciclo da Lua, à sucessão das estações [...]” (CALVET, 2011, p. 63).

Ou seja, mais uma vez, é no corpo que se encontra centralizada, seguindo Calvet (2011), a aprendizagem nas comunidades tradicionais. E, ratificando o que já dissemos em linhas anteriores, os processos de ensino e de aprendizagem nas sociedades de tradição oral, além de adotarem o corpo como o centro desses processos, desdobram-se performaticamente, portanto, mais uma vez, recorrendo ao corpo.

O currículo e o “saco de falas”: deslocamentos

Propomo-nos, nesta escrita, a pensar o currículo enquanto “saco de falas”, ainda que o façamos por deslocamentos. Para percorrermos esse caminho, precisamos, antes, trabalhar um pouco a expressão “saco de falas”. Em Calvet (2011), ela está vinculada aos griôs. Segundo ele, o griô Djeli Mamadu Kuyaté apresenta a si mesmo como um saco de fala. Calvet (2011, p. 08) parece justificar o posicionamento de Djeli Mamadu Kuyaté a partir da seguinte assertiva: “Antes de tomar a palavra e de dizer a tradição, os griôs provam ter direito à fala, justificam de alguma maneira sua competência, da mesma forma que um universitário ocidental se basearia, numa tese de história, por exemplo, em uma extensa bibliografia”.

É estimulante ver a aproximação que Calvet promove entre uma figura proeminente das sociedades de tradição oral e um acadêmico às voltas com materiais de escrita científica, acompanhado (ou perseguido) por livros, artigos e outros para responder ao seu problema de pesquisa. Isso nos é também interessante porque pretendemos fazer essa aproximação entre o griô, enquanto saco de falas, e o currículo. Não obstante, defendamos, como já dito, que nossa tentativa de avizinhamo se deu por via de deslocamentos por demais robustos:

1. O saco de fala é um sujeito que carrega uma multiplicidade de vozes e sua tarefa (uma missão) é transmiti-las do modo mais idôneo possível; aqui, o currículo pode também ser visto como um instrumento polivocal – concordamos com Macedo (2013) quando ele concebe aquelas/es que fazem a escola como sujeitos curriculantes –, porém, a polivocalidade é dissimétrica e, muitas vezes, desconsiderada (há sempre vozes que não são escutadas e/ou que são produzidas como inexistentes);
2. Lá (nas sociedades de tradição oral), os sacos de fala narram suas próprias vivências e/ou as vivências experimentadas por outros, que, no bailado do tempo, com eles se vincularam/vinculam. Obviamente, essas narrativas sustentam a comunidade e mobilizam

o seu cotidiano, mas elas, de um ou de outro modo, estão assentes nas vidas do grupo. Aqui, os falantes dominantes do currículo (instituições e seus técnicos, professores etc.) aceitam como verdade e passam às gerações que os sucedem aquilo que, muitas vezes, não experienciaram e, noutras tantas, que não revela a história de sua própria comunidade ou da comunidade daquelas/es que aprendem. Afinal, a função da escola é, ecoando Popkewitz (2011), formar sujeitos cosmopolitas. Esses devem apreender os conhecimentos tidos como universais, que são, obviamente, eurocêntricos. Ou seja, em vez de uma polissemia, tem-se uma monocultura que se arvora hegemônica.

3. Não cremos ser possível uma tradução fiel das práticas culturais presentes nas sociedades de tradição oral para aqueles que perfilam seus fazeres na escrita: haverá sempre falta, algo sempre escapar, já que não é possível capturar, por meio da escrita, os modos de existir das comunidades orais: no mínimo, a performance far-se-á ausente.
4. E dizemos mais – algo que talvez tenha maior relevância: por assentar-se na modernidade/colonialidade, o currículo (oficial, prescrito) não tem como tarefa apenas impor determinados saberes, os quais movem-se por territórios eurocêntricos; eles (os saberes), para serem validados, também devem ajustar-se ao estatuto do escrito – e não de qualquer escrita, mas de uma escrita particular, como a da Filosofia, das ciências e de certas religiões. Não há, em razão disso, do modo como o currículo vem sendo historicamente construído, espaço para a oralidade. Embora já tenhamos dito isso, é sempre importante acentuarmos que os “sacos de fala” são bibliotecas vivas, em cuja memória (corpo) bailam saberes/práticas que singularizam um grupo cultural.

Se quisermos fazer algum acréscimo a essa lista resumida, podemos, mais uma vez, destacar as práticas culturais tradicionais que se sustentam na oralidade e nas quais a aprendizagem transcorre coletivamente. Noutras palavras, o ensinamento é tarefa daquelas e daqueles que alcançaram maestria numa determinada dimensão do saber, o que acontece, como já demonstrado, no Candomblé (novamente mencionado porque, muito provavelmente, as religiões de matriz africana estão entre os maiores campos de resistência negra presentes em território nacional – são verdadeiros quilombos), em que, independentemente da idade cronológica, mas atentando-se ao “tempo de Axé” (tempo de iniciação), todas/os podem ser professoras/es de todas/os – o inverso também é verdadeiro.

Isso se visualiza também no Samba de Pareia, prática cultural específica da Mussuca, pela qual mobilizamos nossas investigações acadêmicas, como já sabido. Os saberes que envolvem o Samba de Pareia são ensinados e aprendidos no cotidiano, nos espaços de vivência das pessoas: neles, aprende-se a história

daquela prática cultural, as cantigas que animam os movimentos, os desenhos coreográficos característicos desse samba, as batidas que impulsionam os corpos das/os brincantes...

Ainda assim, considerando a musculatura dos deslocamentos necessários, talvez seja mais adequado, ao pensarmos em currículo e na multiplicidade constitutiva da escola, mesmo diante dos silenciamentos que a caracterizam, falarmos em “saco cheio de saberes”, em vez de “saco de falas”, pelas razões acima enumeradas, a despeito de a polivocalidade ser, por vezes, obstruída e/ou negada. Tal obstrução e/ou negação encontra guarida nos modos como ele, o currículo, foi e continua sendo construído: assentado em valores eurocêntricos, totalizantes e totalitários, monocrômicos, monocrônicos e monofônicos.

A esta altura, um convite a Gayatri Spivak (2010) se faz necessário. As/os subalternizadas/os podem, sim, falar – e devem, não obstante a lógica do pensamento ocidental/moderno as/os tenha alocado do “outro lado da linha” e reduzido-os a uma amálgama informe e deformada. Porém, esses sujeitos não são uniformes, não se localizam no mesmo espaço geográfico, não partilham as mesmas formas de vida e os mesmos jogos de linguagem. Esses sujeitos têm nome, e é, inclusive, pela nomeação que elas/eles vão se constituindo.

É certo que elas e eles falam e devem falar, tanto numa leitura mais literal, biológica mesmo (ela e ele são capazes de falar) quanto num registro político-ideológico (é preciso que elas e eles falem, não tão somente porque muito têm a dizer – e isso é fato incontestável –, mas também porque é “através da fala que as pessoas têm a possibilidade de conhecerem e se entreconhecerem” (SILVA, 1987, p. 29) e de, nesse processo, irem (re)construindo-se e contribuindo para a construção do outro.

Encerrando a conversa – como se fosse possível

A modernidade/colonialidade, de acordo com Dussel (2005), foi erguida ainda no século XV, quando Cristóvão Colombo aportou nas Américas. A partir desse século, uma série de alterações catastróficas foram engenhadas e com elas uma nova racionalidade ganhou forma. Essa racionalidade, se seguirmos Quijano (2002), sustentada na noção de “raça”, mas também no patriarcado e no capitalismo, originou a colonialidade do poder e seus desdobramentos

(colonialidade do saber e do ser). Dizendo de outro modo, foi edificada uma relação entre os colonizadores e os povos colonizados por via da qual aqueles assumem a posição de sujeitos enquanto esses são vistos como objetos.

E não estamos nos restringindo às práticas culturais dos povos colonizados: as/os próprias/os praticantes também foram “objetificados”. À vista disso, Santos (2009) assinala que a racionalidade engenhada pelo pensamento ocidental/moderno, que é colonial, produziu linhas abissais: deste lado da linha situam as pessoas e as formas de existir que se encontram alinhadas à Europa; do outro lado da linha, alocam-se os seres humanos (e os seus saberes) que destoam da visão de mundo impingida pelos europeus, produzindo, em consequência, a inexistência de pessoas reais e também o epistemicídio.

Disso decorre nossa dificuldade em pensar (ou fazer) o currículo enquanto “saco de falas”. Os griôs, em termos de Calvet (2011), ou os *Somas* ou *Domias*, como prefere Hampaté Bâ (2010), em razão daquela racionalidade, são condenados à invisibilidade, são produzidos como ausentes, são lançados na zona do não ser. O currículo, ao contrário, ocupa este lado da linha onde habitam as ciências, a filosofia, as religiões judaico-cristãs. Não é à toa que o professor Alfredo Veiga-Neto (2002) assegura que o currículo é a máquina principal na fabricação da modernidade.

A/O leitor/a, nesse momento, certamente está a se perguntar: “Então, não há escapatória? Teremos que conviver com esse currículo que impõe o silenciamento daquelas/es cujos corpos e saberes destoam do modelo imposto pela Europa?”

Creemos que há, sim, linhas de fuga. E elas podem se fazer presentes no pensamento decolonial, o qual, frisemos, não se restringe à reflexão. Aliás, para sermos justos com esse pensamento, precisamos concebê-lo como uma atitude diante da vida, diante de toda e qualquer forma de exclusão e de violência, diante da negação do outro. O pensamento decolonial é um pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2017), de fratura do que está posto como verdade única e absoluta, é um pensamento que busca esgarçar o tecido social que nos agrilhoou a única visão de mundo.

Em se tratando dos griôs (tradicionalistas), um modo de por esse pensamento em ação (e ele é necessariamente ação) é criando situações em que

elas e eles protagonizem as tomadas de decisão, participem ativamente dos processos de planejamento da escola, envolvam-se inteiramente com a formação de professoras/es, mesmo porque são eles/eles as/os detentoras/es do conhecimento.

Estamos falando de respeito às diferenças e aos diferentes, de construção de relações sociais e culturais horizontalizadas, da defesa de que não se limita à academia e aos acadêmicos (muito pelo contrário) a totalidade do saber; estamos falando, por fim, de substituir uma visão de mundo (eurocêntrica) por sensibilidades do mundo, como propõe Mignolo (2017), a qual abarca os sentidos conhecidos pelas ciências, mas envolve outras formas de percepção que as ciências descredibilizam ou nem imaginam que existem.

Referências

- BÂ, Amadou Hampaté. Tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.
- CALVET, Luis-Jean. **Texto oral e tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- 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.
- EVARISTO, Conceição. **“Escrivência” em becos da memória**, de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos A. (org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, pp. 16-21.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.
- FRANÇA, Evanilson Tavares de. **O “jeito que o corpo dá”**: práticas culturais e práticas curriculares numa roda de Samba de Pareia. 346f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set/dez, 2013, p. 427-435. 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**, 80, março

2008, pp. 71-114. Disponível em <file:///C:/Users/USER/Downloads/RCCS80-005-M-Torres-071-114.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 27-54.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017, pp. 12-32. Disponível em <file:///C:/Users/USER/Downloads/772-2646-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

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

PINHO, Osmundo. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. In: BERNARDINO-COSTA, José, *et alii* (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

POPKEWITZ, Thomas S. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [38]: 361 - 394, janeiro/abril, 2011. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1575/1461>. Acesso em: 15 set. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37, 2002, p. 04-28. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF>. Acesso em 13 jul. 2018.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 231f. Tese (doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 23-72. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SCHIFFLER, Michele Freire. Literatura, oratura e oralidade na performance do tempo. **Revel**, v. 02, n. 16, 2017, p. 112-134. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/1556/pdf_1>. Acesso em :11 mai. 2019.

SILVA, Walburga A. da. **Cala-boca não morreu...** a linguagem na pré-escola. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: Unesco, 2010, pp. 139-166.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, pp. 163-186. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>. Acesso em 23 out. 2019.

O RACISMO CONTEMPORÂNEO EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

*Dayene Ferreira dos Santos*¹

*Jorge Costa Silva Filho*²

*Claudio Fernando Andre*³

INTRODUÇÃO

De acordo com o relatório Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a OCDE (2018), diversas pesquisas mostram que crianças e jovens habitantes de locais mais carentes são menos propensos a buscar novas oportunidades de educação à medida que as diferentes desigualdades se desenvolvem, uma após a outra, ao longo da vida. Salientamos que tais diferenças de oportunidades quando se trata de raça são evidenciadas nessa realidade (OCDE, 2018). Isto significa que a dinâmica ainda é perversa na escola e no mercado de trabalho, pois, existem diversos fatores que levam inúmeras crianças, jovens negros e negras e pessoas de baixa renda à reprovação, ao abandono da escola e, conseqüentemente, a não conseguir acesso ao ensino superior (OCDE, 2018).

No âmbito educacional, o questionamento do ensino plural e da diversidade epistemológica se intensificou no final do século XX e começo do século XXI, no contexto da educação dita formal e informal (COSTA; SILVA, 2010). Convém ponderar os limites da teoria educacional que possui repercussões na prática pedagógica, em vista os desafios dos quais dispõem dentro e fora do espaço escolar (GOMES, 2012).

Com a finalidade de refutar as ações pedagógicas voltadas para um ensino colonialista e também vislumbrar mudanças nas políticas e currículos na formação nos cursos de licenciatura em matemática, tais como a necessidade do enfrentamento nas diferenças étnicas, raciais e culturais nos espaços formativos, verifica-se que em trabalhos isolados, esporádicos e pontuais, discutem-se sobre os enfrentamentos e ensinamentos eurocêntricos, além do silenciamento e invisibilidade de outros referenciais no quesito universalidade (SANTOS; SOUZA, 2018).

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo – Unesp/Marília.

² Doutorando em Nanociências e Materiais Avançados pela Universidade Federal do ABC – UFABC.

³ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP.

Ao mesmo tempo, contemplamos docentes das áreas de exatas que negligenciam e não se responsabilizam nas aplicações das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (ANDRE; COSTA; SANTOS 2017), utilizando argumentos como a falta de formação dos profissionais que atuam na docência referente à cultura africana, afro-brasileira e a falta de discussão das mencionadas Leis que são explícitas ao determinar que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (SILVA, 2014).

Com base nos argumentos apresentados e nas experiências com discussões e proposições feitas nos cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de São Paulo das universidades públicas, surge a nossa motivação de alertar sobre a necessidade de desconstruir e [re]construir um novo currículo para a formação docente. Percebemos que há necessidade do surgimento de contribuições para uma nova dinâmica de formação dos professores da rede pública e privada, além de estudos complementares para negros e não negros sobre sua própria história, promovendo a inclusão do ensino de História, Cultura e conhecimentos de base africana e indígena nos currículos de educação básica e superior em Matemática no Brasil. Apresentamos nossas justificativas para a realização da pesquisa.

Justificativa

A Lei 10639/03 abriu caminhos e norteou horizontes para a formulação de uma educação na qual seja antirracista, na medida em que torna público, legítimo e obrigatório discutir sobre a questão afro-brasileira dentro dos locais de ensino (SILVA; ARAUJO, 2017). Neste quesito, o diálogo é organizado por intermédio intercultural emancipatório, no qual pressupõe e considera o outro, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. Considerando as orientações contidas na lei nº 10.639/03 e 11.645/08, podemos afirmar que a concretização da equidade de oportunidades para docentes e estudantes é sinônima de desenvolvimento humano e, por esta razão, lançando luz a essa problemática, as leis citadas acima, de forma desafiadora, provocam os educadores a repensarem seus sistemas de crenças, valores, relações socioculturais e práticas pedagógicas (SOARES; ROCHA; MARTINS, 2019). Ensinar

os processos, as histórias e as culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas, se tornou uma missão imprescindível para os espaços escolares, aos quais não podem abdicar da responsabilidade de corresponder às expectativas por razões legais, sociais e éticas (GOMES, 2013). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana assinalam que:

aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (BRASIL, 2018, p. 18).

O Brasil é um país multiétnico e pluricultural, portanto, necessita de organizações escolares inclusivas de modo que garantam o direito à aprendizagem plural e possibilitem o acesso aos conhecimentos diversificados, considerando os costumes e tradições dos diferentes povos que constituem a nação. Certamente, atendendo a essas demandas emergenciais, passaremos a considerá-los como novos indicadores da qualidade de ensino no Brasil (BRASIL, 2018).

O racismo é um problema estrutural na sociedade brasileira e como problema estrutural afeta, consideravelmente, a educação. A formação docente necessita perpassar a desconstrução dos ideais racistas fixados há séculos e contextualizar uma nova perspectiva de educação e sociedade (GOMES, 2002). As discussões necessitam do entendimento da construção histórica das relações consequentes do escravismo, os quais foram e são a base econômica do mundo durante anos, com isso, problematizar o ensino eurocêntrico enraizados no cerne da sociedade e desconstruir o racismo, para assim, propor uma nova forma de enxergar as relações, as estruturas, as instituições como uma mudança cultural e política nos campos curricular, epistemológico, conceitual e pedagógico (GOMES, 1996).

Referenciais teóricos

Como apresentam Rocha e Silva (2018), além do baixo ingresso da população negra nos cursos de Ciências Exatas, Engenharias e Computação, os espaços para essa população também diminuem na medida em que avançam nas suas carreiras. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017, quase 400 mil pessoas lecionavam em universidades públicas e particulares do Brasil. Desses docentes, 62.239 ou 16% do total se autodeclararam pretos ou pardos. Em algumas universidades como, por exemplo, na Universidade de São Paulo – USP, dos 5.820 docentes ativos da Universidade, apenas 129 se autodeclararam pretos ou pardos, segundo dados de 2018 do Portal de Transparência da USP (SOUZA, 2018). O número representa pouco mais de 2% do total, como mostra o gráfico a seguir.

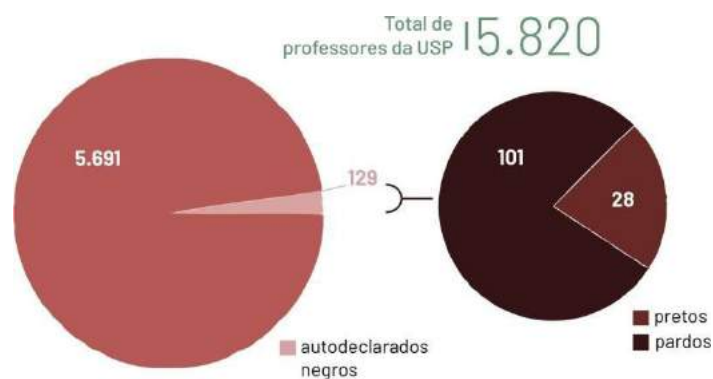


Figura 1: Gráfico - Percentuais de professores da USP que se declararam negros.
Fonte: SOUZA, 2018

A pesquisa também revela que 682 mulheres que se declararam pretas possuem título de doutorado e ocupam um cargo de professora em tempo integral com dedicação exclusiva em alguma universidade pública. O racismo estrutural é um processo político e histórico (ALMEIDA, 2019), no qual mantém, preserva, produz e reproduz a hierarquia racial, como enunciado por Carmichael e Hamilton (1967) integrantes do grupo “Panteras Negras” em 1967. Esses pesquisadores relatam que “A falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica.” (CARMICHAEL; HAMILTON, 1967, p. 4). Sobretudo é importante assinalar que o racismo institucional produz, constrói e legitima condutas excludentes, como discorre Sales Júnior (2011):

[...] o “fracasso institucional” é apenas aparente, resultante da contradição performativa entre o discurso formal e oficial das instituições e suas práticas cotidianas, sobretudo, mas não apenas informais. Esta contradição é (...) fundamental para entender os processos de reprodução do racismo, em suas três dimensões (preconceito, discriminação e desigualdade étnico raciais), no contexto do mito da democracia racial. (SALES JÚNIOR, 2011).

No contexto de multiplicidade de conceitos, tais como decolonial, pós-colonial ou anticolonial, constituem-se críticas a determinadas condições, mas do ponto de vista e maneiras de pensar e refletir soluções diferentes (CARVALHO; ROSEVICS, 2017). Com base nas ideias apresentadas até o momento, é imprescindível que os sistemas de ensino desenvolvam medidas que promovam decisões e iniciativas com vistas às reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que, explicitamente, se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas e podem ser compartilhados entre os sistemas de ensino e instituições, junto à elaboração de processos conjuntos de formação de professores e comunidade (interna e externa à escola.) (D’AMBROSIO, 2012; CUNHA JÚNIOR, 2017).

No entanto, um dos problemas é que a ciência cartesiana, quando acompanhada apenas do impulso expansionista e colonialista europeu, se impôs como uma única “*verdade*”, sobrepondo-se aos saberes de outros povos (D’AMBROSIO, 2012). O autor revela que os saberes matemáticos, da forma como são trabalhados nas escolas e universidades, podem estar pouco ou quase nada associados ao que necessitamos para atingir uma formação crítica e atendem, basicamente, a uma mera preparação para vestibulares ou concursos.

D’Ambrosio (2002) discute sobre a necessidade urgente de rever o ensino e o próprio conhecimento, questionando sua construção histórica e os interesses políticos e ideológicos nela envolvidos. A Etnomatemática parte da história, da política e da antropologia, realizando um extenso percurso de desconstrução e chegam à pedagogia, trazendo consigo uma rica bagagem. A proposta da etnomatemática é a do multiculturalismo, entendendo as diferentes culturas como igualmente importantes e apontando para o reconhecimento e valorização de outras abordagens para além da ocidental eurocêntrica, como a afroetnomatemática (CUNHA JÚNIOR, 2017).

É nesse sentido que a educação indígena, quilombola e mesmo a tradicional tem caminhado, na esteira das leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Por isso a necessidade de discutirmos sobre os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação docente, em especial, dos professores de Matemática, discussões que estão descritas a seguir.

Projeto Político Pedagógico e a formação docente

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP), consideramos como um documento construído colaborativamente com o objetivo de atender às necessidades da instituição e da sociedade, considerando as múltiplas realidades, a diversidade cultural e social de seus membros (VEIGA, 1998). Em termos históricos, a Constituição de 1988 reformulou as orientações para a educação pública brasileira e descreveu uma gestão democrática, em forma de lei, ao apresentar os princípios que regem a educação formal no Brasil (CASAVECHIA, 2015). Em 1996, com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) que passam a ser discutida a elaboração dos projetos políticos pedagógicos em instituições de ensino públicas. Aponta Veiga (2006) que a elaboração do PPP

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação. (VEIGA, 2006, p. 8).

Uma vez que o PPP deve contemplar os anseios da sociedade na qual se insere a instituição e seus elaboradores, assim como os executores desse projeto devem se comprometer com a formação do cidadão, faz-se necessário abordar nas ementas dos cursos definidos pelos projetos temas que contribuam com a formação profissional e humana (GONÇALVES, 2001). Em relação à formação do(a) professor(a) de Matemática, as disciplinas expressas no PPP indicam, de forma indireta, o tipo de profissional que se deseja formar (SILVA; BAZANTE, 2019).

Na seção seguinte, descrevemos os processos metodológicos e a análise dos PPP de instituições de ensino superior do Estado de São Paulo que ofertam curso de licenciatura em Matemática com foco nas disciplinas ofertadas que

discutem sobre diversidade cultural, estudos etnomatemáticos, das relações étnicas e decolonialidade.

Metodologia

A coleta de dados advém de uma pesquisa qualitativa documental cujo objetivo é analisar projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em Matemática, ofertados por instituições públicas de ensino superior do Estado de São Paulo, quanto ao oferecimento disciplinas associadas aos estudos étnicos, em especial, que abordam e discutam sobre a decolonialidade e/ou as relações étnicas para a formação de professores de Matemática. Foram analisados os projetos políticos pedagógicos de 23 (vinte e três) universidades públicas estaduais e federais, além de institutos federais, distribuídos no estado de São Paulo.

A pesquisa documental é caracterizada pela “fonte de coleta de dados estar restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174). Os documentos analisados pertencem às instituições públicas e estão divulgados em plataformas digitais das próprias universidades, e suas versões mais recentes foram submetidas à análise. Além disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa por considerar esses documentos e o volume das disciplinas prescritas imprescindíveis para a compreensão dos tipos de estudos que são priorizados nos cursos de formação de professores de Matemática.

Neste contexto, o fenômeno a ser compreendido com essa pesquisa é a possível [in]existência de disciplinas em cursos de licenciatura em Matemática que discutam e promovam reflexões acerca de temas como decolonização de saberes, relações étnicas, etnomatemática e racismo. Ementas descritas nos projetos políticos pedagógicos foram analisadas quanto aos seguintes aspectos:

- O oferecimento de disciplinas que realizam ou abordam sobre estudos étnicos, cultura indígena e/ou africana e/ou etnomatemática;
- Quando ofertadas, a obrigatoriedade dessas disciplinas;
- A existência de propostas de discussão ou indicações bibliográficas sobre as leis 10.639/03, 11.645/08 e as resoluções dos pareceres CNE/CP nº 01/2004 e nº 03/2004;
- Referências a estudos sobre decolonialidade.

As informações foram coletadas após leitura dos projetos e cadastradas em um banco de dados que contempla nome da instituição, nome da disciplina (se houver), objetivos e referências bibliográficas da disciplina, citações às leis 10.639/03 e 11.645/08 e resoluções. O banco de dados tem acesso restrito e seu conteúdo na íntegra não será divulgado, pois foi construído apenas para auxiliar na análise dos projetos, bem como não serão divulgados os nomes dos câmpus das instituições. Na seção seguinte, encontram-se os resultados e as respectivas análises.

Resultados e análise de dados

Inerente ao ser humano é a diversidade e, por essa razão, destacamos a diversidade cultural e a diversidade étnica, com isso, reafirmamos que os PPPs precisam descrever disciplinas e/ou momentos para discutir questões político-sociais com temáticas como o racismo, a formação de saberes diversos, os gêneros, as manifestações culturais e demais assuntos pertinentes para a comunidade (GONÇALVES, 2001). Com esse olhar, analisamos as ementas dos cursos de Licenciatura em Matemática descritas nos projetos políticos pedagógicos obtendo os seguintes resultados e para melhor organização, subdividimos esta seção. Ressaltamos que todos os projetos analisados passaram por reformulação dentre o período dos últimos 5 anos e seus documentos mais recentes foram utilizados para análise. Os dados coletados que contemplam nomes das instituições e as disciplinas mencionadas, objetivos dos cursos e carga horária podem ser consultados pelo link <https://cutt.ly/lj7AaCO>.

Disciplinas que abordam sobre Etnomatemática, Decolonialidade e Diversidade Cultural

Das 23 instituições públicas de ensino superior consultadas que ofertam curso de licenciatura em Matemática, 13 (treze) são Institutos Federais, 8 (oito) pertencem às Universidades Estaduais e 2 (dois) pertencem às Universidades Federais. Ao todo, 15 (quinze) desses *campi* disponibilizam disciplinas voltadas para os estudos da Etnomatemática, das Relações Étnico Raciais, da Decolonialidade e da Diversidade Cultural, aproximadamente, 65% das instituições públicas de ensino superior com curso de licenciatura em Matemática no estado de São Paulo possuem disciplinas para discutir e realizar os estudos mencionados.

Foram contabilizadas 17 disciplinas com ementas que mencionam os estudos dessas temáticas.

Obrigatoriedade das disciplinas ofertadas

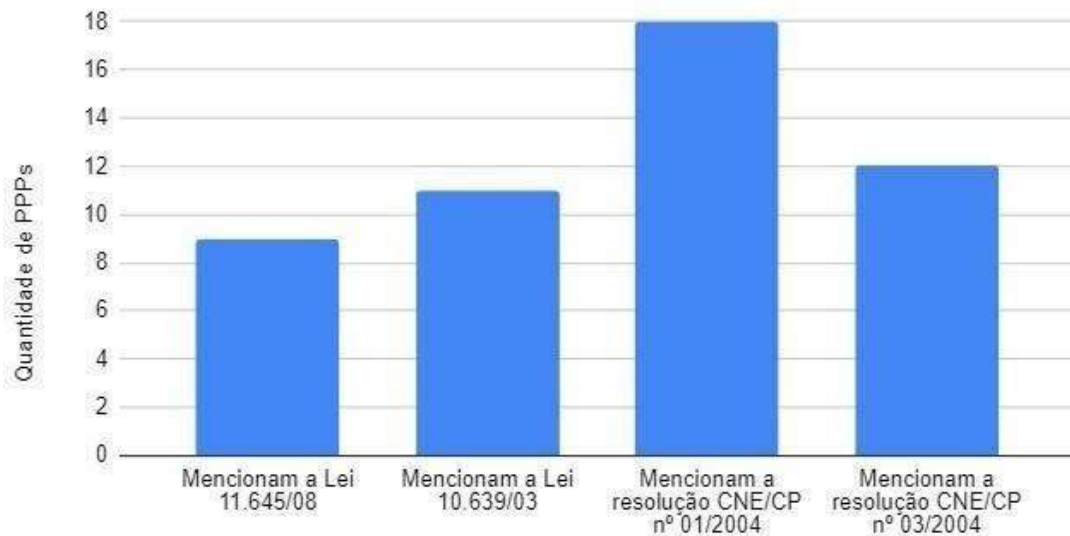
Analisamos a obrigatoriedade das disciplinas ofertadas a fim de identificar a relevância desses estudos para a formação do estudante dos cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos nas instituições de ensino superior que compõem nossa pesquisa. Quanto à obrigatoriedade das disciplinas, seguimos com 88,2% das disciplinas são obrigatórias e 11,8% não são obrigatórias, ou seja, das 17 disciplinas analisadas, apenas 2 (duas) não são obrigatórias, embora as duas disciplinas não obrigatórias citadas componham a grade das disciplinas eletivas. Com isso, há evidências de que as instituições que ofertam essas disciplinas reconhecem a necessidade de tratar dos temas da Etnomatemática, cultura e diversidade no ensino de Matemática durante o curso de formação docente.

Quando comparadas as cargas horárias dessas disciplinas com a carga horária total de cada curso, em média, as disciplinas citadas ocupam 1,25% da carga total do curso (apenas considerando disciplinas obrigatórias). Os cursos investigados têm carga horária acumulada entre 2000 e 2800 horas, enquanto essas disciplinas ocorrem entre 28 e 64 horas. As instituições que analisamos oferecem, em média, cerca de 50 disciplinas (entre obrigatórias e optativas) durante todo o curso, com algumas variações, pois há uma instituição cujo curso é composto por 30 disciplinas e outras duas com cursos de 76 disciplinas (desconsideramos o total de disciplinas em duas instituições, pois as optativas somam mais de 100, embora a quantidade das obrigatórias esteja entre 60 e 70). Entretanto, essa análise não nos permite concluir sobre a profundidade como essas disciplinas são desenvolvidas e discutidas em sala de aula.

Bibliografias e conteúdos específicos

Na tentativa de compreender a abordagem nessas disciplinas, consultamos as referências bibliográficas sugeridas nas ementas de acordo com o disponibilizado nos PPP. Além da bibliografia, consultamos os PPP e buscamos por citações em seu texto referentes às Leis e resoluções já mencionadas neste artigo. Com isso, elaboramos o seguinte gráfico (Figura 2):

Figura 2: Gráfico - PPPs que mencionam as leis 10.639, 11.645 e as resoluções nº 01 e nº03



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentre os PPP cujos textos mencionam as leis 10.639 e 11.645, de um total de 21 (vinte e um) projetos analisados, temos que 8 (oito) deles fazem menção às duas leis e 2 (dois) mencionam, exclusivamente, a lei 10.639/03. Ressaltamos que 2 (duas) instituições possuem PPP compartilhados com outras faculdades e por isso não foram analisados, mas somente 9 de todas as ementas analisadas contemplam bibliografia para discutir essas leis durante o curso. Quanto às resoluções, em apenas 1 (uma) instituição os pareceres são sugeridos nas bibliografias das disciplinas.

Ao analisar as bibliografias sugeridas nas disciplinas, há referências para estudos da Etnomatemática, especialmente ao pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio (1993, 2007) e ao pesquisador holandês Paulus Gerdes (1989, 2010); também há referências aos estudos étnicos por diversos autores como Carvalho e Carvalho (2012), Davis (2016), Fonseca e Barros (2016), Knijnik (2006), Souza e Mortari (2016) e muitos outros, mas apenas uma instituição sugere uma referência específica aos estudos da Decolonialidade, a saber, o texto de Quijano (2005). Com base nessas análises, nos dados recolhidos por meio dessa pesquisa e no referencial teórico descrito apresentamos nossas considerações finais.

Considerações Finais

Com esta pesquisa buscamos revelar quantas são as disciplinas propostas nos cursos de licenciatura em Matemática do estado de São Paulo em relação aos estudos das Leis 10639/03 e 11645/08 por meio de oferta de disciplinas que

discutam sobre a temática e foram consultadas pelas descrições de seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. Apesar de 17 dos 23 PPPs indicarem uma relação de disciplinas nas quais são abordadas temáticas referentes à legislação mencionada, aos estudos étnicos, à decolonialidade, à cultura e à diversidade, notamos uma recorrência: é ofertada, em média, uma disciplina por curso para discutir sobre essas temáticas. Isso nos ajuda a responder ao questionamento sobre a discussão do racismo não poder ser reduzida a uma única disciplina, pois é um assunto que deve ser retomado em vários momentos do curso pelo fato da temática se desenvolver em diversos contextos políticos, sociais, econômicos e educativos.

Quanto à discussão sobre práticas discriminatórias e às políticas adequadas, concluímos que assim como outros temas de extrema relevância para a formação docente, como a educação inclusiva e o contexto de gênero, os estudos étnicos e sobre as Leis 10639/03 e 11645/08 necessitam ser considerados na composição de todos os cursos em Licenciatura, especialmente, na Matemática, pois ainda é predominante o estudo da matemática sem a contribuição da população negra.

Há uma necessidade evidente em formar educadores que se reconheçam na comunidade docente e acadêmica e também estejam preparados para lidar com as diferentes formas de se apresentar a matemática e a lidar com a diversidade de pessoas. Com base em nossa pesquisa, ainda há um longo caminho a ser percorrido para atingir os objetivos de uma educação igualitária, embora, exista uma demora em se implementar as disciplinas nas instituições, estes esforços ainda mínimos das instituições cujos PPP foram analisados podem servir de exemplos para outras. A elaboração de um curso formador é muito complexa e envolve variáveis de diferentes naturezas, por isso reforçamos que as temáticas apresentadas neste artigo precisam ser incluídas nas ementas e grades curriculares a fim de formar educadores, efetivamente, de modo a corroborar com a redução do racismo dentro da sala de aula, preconceitos e práticas discriminatórias.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais, Pólen. Vila Mariana-SP: Ed. Jandaíra 2019, p. 63.

ANDRE, C. F.; COSTA, J.; SANTOS, R. C. A Afroetnomatemática como fomentadora de transformação social. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22. 2017, pp. 09 – 28. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/393>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 10639/03**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 11645/08**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 1/2004**. Conselho Nacional de Educação (CNE). 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**. Conselho Nacional de Educação (CNE). 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Conselho Nacional de Educação (CNE). 2012.

CARMICHAEL, S. E.; HAMILTON, C. **Black power**: the politics of liberation in America. New York: Vintage, 1967.

CARVALHO, G.; ROSEVICS, L. (Orgs.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: PerSe, 2017.

CARVALHO, M. R.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Índios e caboclos**: a história recontada. Salvador: EDUFBA, 2012.

CASAVECHIA, C. A importância da discussão do projeto político pedagógico no curso de formação de docentes. **Cadernos PDE**: Paraná. 2015.

CONFERÊNCIA Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban. 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

COSTA, W. G.; SILVA, V. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba. 2010, pp. 245 – 260.

CUNHA JUNIOR, H. C. Afroetnomatemática, África e afrodescendência. In: D'AMBROSIO, Ubiratan. **EtnoMatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

CUNHA JUNIOR, H. C. Afroetnomatemática: da filosofia africana ao ensino de matemática pela arte. **Revista Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22. 2017, pp. 107-122.

CUNHA, L. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. 2015. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

- D'AMBROSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. **Coleção Perspectivas em Educação Matemática**. Papirus: Campinas. 2012.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Autêntica: Belo Horizonte. 2007.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: um programa. **Educação Matemática em Revista**. SBEM: São Paulo. 1993, pp. 5 – 11.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.
- GERDES, P. **Da etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GERDES, P. **Sobre o conceito de etnomatemática**. Maputo: Estudos Matemáticos, ISP/KMU, 1989.
- GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, v. 9, Belo Horizonte. 2002, pp. 38 -47.
- GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**: Campinas. 1996, pp. 67-82.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos, v. 12, n. 1, **Currículo sem Fronteiras**: Brasil. 2012, pp. 98-109.
- INEP. **Censo da Educação Superior**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- KNIJNIK, G. **Educação matemática, culturas e conhecimentos na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas: São Paulo. 2003, p. 174.
- MOURA, C. **O preconceito de cor na literatura de cordel**: tentativa de análise sociológica. Editora Resenha Universitária, 1976.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- OCDE (2018). **Opportunities for All: The Framework for Policy Action on Inclusive Growth**. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/economy/opportunities-for-all-9789264301665-en.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- PEREIRA, E. A. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. Paulinas, 2007.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO: Buenos Aires. 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

- ROCHA, L. S.; SILVA, E. S. Literaturas africanas e afro-brasileira na base nacional curricular. **Seminário FESPSP**. 2018. Disponível em: <https://fespsp.wixsite.com/anais/gt3-18>. Acesso em 27 jul. 2021.
- SALES JUNIOR, R. **Racismo institucional**. Trabalho preliminar apresentado ao Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras. Geledés-Instituto da Mulher Negra. São Paulo: Trama Design, 2011.
- SANTOS, M. F.; SOUZA, M. M. Pedagogia ou Pretagogia? Movimentos de sentidos no discurso pedagógico em um curso de licenciatura em Matemática. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 207. 2018, pp. 16-28.
- SILVA, J. C. G.; ARAUJO, M. A. F. **Cultura afro-brasileira**: temas fundamentais em ensino. Montes Claros: Pesquisa e Extensão, 2017.
- SILVA, J. M.; BAZANTE, T. M. G. D. Projeto político pedagógico e a formação de professores/as de matemática: projeções ideológicas para uma identidade docente. **Revista Docência Ensino Superior**, n. 9, Belo Horizonte. 2019.
- SILVA, V. L. **Africanidade, matemática e resistência**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.
- SOARES, F. F., ROCHA, F. R. L.; MARTINS, W. C. L. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 2, n. 2. 2019, pp. 124 – 137.
- SOUZA, F. F.; MORTARI, C. (Orgs.). (2016). Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas. Tubarão, SC: Copiart / Erechim, Rio Grande do Sul: UFFS.
- SOUZA, M. **2,2% dos professores da USP se autodeclararam pretos ou pardos**. Jornal da USP, 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/professores-da-usp-se-autodeclararam-pretos-ou-pardos>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- VEIGA, I. P. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico, v. 10, Campinas: Papyrus, 2006, pp. 8 – 32.
- VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998, pp. 11-35.
- VON RUEDEN, U. Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. **Journal of Epidemiology & Community Health**, v. 60, n. 2, London. 2006, pp. 130 – 135.

O TEMA GERADOR E O CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO POPULAR COM JOVENS E ADULTOS¹

ANA PAOLA SANTANA JAQUES²

LARISSA DO SOCORRO MATOS VELOSO³

1. INTRODUÇÃO

É notório o aumento das discussões sobre a educação popular e o tema gerador para com o público de jovens e adultos, não obstante que na área da educação falar sobre círculo de cultura parece ser prescindível. Por essa razão, é necessário procedermos em pesquisas sobre o Círculo de Cultura enquanto estratégia de ensino que visa o diálogo entre educando e educador.

O grande desafio do educador popular é a construção de práticas que propiciem aos educandos uma visão mais crítica do mundo que o rodeia. E a partir disso Paulo Freire desenvolveu um trabalho onde é conhecido pelos educadores populares através da utilização de palavras geradoras, que possibilitam a participação de todos, visto que, essas palavras estavam relacionadas ao contexto em que se encontravam os educandos.

E com isso pretendemos neste artigo trazer as discussões sobre o Histórico da educação popular, a partir de Paulo Freire enquanto percussor da educação Popular no Brasil, trazendo a discussão sobre o Tema Gerador e

Círculo de Cultura que auxiliam o educador no processo de construção de criticidade, e a aplicabilidade do questionário trazendo os dizeres dos educadores que atuam nas mais diversos campos da Educação Popular através de suas experiências.

Através destas pesquisas percebemos que o círculo de Cultura serve como estratégia de ensino que auxilia na construção da leitura crítica de mundo, promovendo a democratização dos saberes com uma educação emancipatória, em que o educando tenha uma consciência crítica em relação a sua realidade.

E o uso de temas do cotidiano auxilia o educando no processo de ser um cidadão que busque os seus direitos, através da educação política nessa modalidade educacional. Para tanto este artigo tem como objetivos reconhecer as práticas de ensino dos educadores populares, relacionando o círculo de cultura

¹ Artigo TCC apresentado ao curso de licenciatura plena em Pedagogia– como requisito para a obtenção do grau de licenciado, sob a orientação da Profa. Mestra Milene Vasconcelos Leal Costa.

² Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Uninassau-Belém.

³ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Uninassau-Belém.

com uma aprendizagem significativa na qual os envolvidos passam a ter um olhar diferenciado, e alcance as possíveis soluções através da utilização dos temas geradores com o auxílio do educador popular.

2. METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido através de pesquisa Bibliográfica, pesquisa de campos com enfoque no questionário, qualitativa, sujeitos da pesquisa e critérios de ética da pesquisa que nos auxiliou através da aplicabilidade do questionário através de mídias sociais, que serviu de base para o nosso trabalho de Conclusão de Curso, a tarefa foi realizada através da escolha de quatro educadores que atuam na educação popular, e de acordo com suas respostas nos permitiu perceber de que forma eles utilizam o tema gerador e círculo de cultura enquanto estratégia de ensino na educação popular.

No decorrer desta pesquisa realizamos um levantamento sistemático de quatro dissertações dentre eles: DIAS (2012); BARBOSA (2010); MATOS (2015); LEAL (2017), do Programa de Pós- Graduação em Educação-PPGED das seguintes instituições: UEPA-Universidade do Estado do Pará e UFPA-Universidade Federal do Pará.

E com isso fizemos um levantamento bibliográfico de autores que discutem sobre o tema: Freire, Paiva, Gomes, entre outros, que auxiliou na construção deste artigo e com isso serviu de base para a sustentação teórica sobre o uso de temas geradores e o Círculo de Cultura, através de práticas que auxiliam no processo de emancipação e consciência política. E com isso o autor Boccato (2006, p. 266) diz que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo a resolução de um problema, ou de hipóteses que com a busca de referenciais teóricos faz com que se analisem e discutem as várias contribuições científicas.

Logo desempenhamos uma pesquisa de campo com enfoque no questionário com a sua aplicabilidade através de mídias sociais que no caso foi feito pelo email, pois, devido a pandemia do corona vírus tivemos que nos adequar a essa realidade, e a partir disso escolhemos quatro educadores populares que através das suas respostas iremos perceber como eles fazem suas práticas através dos pressupostos de Paulo Freire, e de que forma o círculo de cultura enquanto estratégia auxilia os educadores desenvolvam senso crítico no educando a respeito

do mundo que os cerca. De acordo Parasuraman, Define o questionário como um conjunto de questões, que através das suas respostas acaba gerando dados para se atingir o objetivo do projeto (PARASURAMAN, 1991).

A pesquisa qualitativa nos auxiliou através da coleta das respostas dos questionários, para que pudéssemos saber se os educadores populares sabem utilizar o círculo de cultura enquanto estratégia de ensino e com isso responder a nossa problemática, e conhecer de que forma eles utilizam na educação popular. O pesquisador, que utiliza o enfoque qualitativo, poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. O autor Triviños diz que, os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Em relação aos sujeitos da pesquisa utilizamos a Resolução Na 5 de 7 de Abril de 2016, em que retrata os procedimentos metodológicos que envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, e com isso escolhemos quatro pedagogos que atuam na educação popular e possuem experiência na utilização do tema gerador e Círculo de Cultura, que auxiliou na resolução do questionário objetivo e com isso apresentamos no quadro a seguir trazendo o perfil dos educadores escolhidos para responder o questionário, trazendo principalmente há quanto tempo atua na Educação Popular e em que área atua.

Nome	Quanto tempo atua na educação Popular?	Em que área atua na Educação Popular?
Lúcia	7 anos	Educação com idosos
Maria	8 anos	Educação Ribeirinha
Alex	7 anos	Educação no Assentamento
Flavia	7 anos	Educação no Quilombo

Ao critério de ética da pesquisa no nosso Trabalho de Conclusão de Curso utilizamos o termo de livre consentimento, em que nossos educadores estavam cientes do conteúdo da pesquisa, e da não divulgação das suas entrevistas ou imagens para qualquer meio de comunicação, podendo ser usado codinome para não revelar seus nomes como maneira de evitar constrangimento.

Dessa forma este artigo está dividido nas seguintes seções: Histórico da Educação Popular Freiriana, O Tema Gerador e o Círculo de Cultura enquanto estratégia de ensino e os dizeres dos educadores populares a partir da aplicabilidade do questionário e considerações finais.

3. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA

A partir de 1920 acontece uma luta em favor da educação popular, visto que, nesse período ocorreu o surgimento de um empresariado progressista, e com isso essa organização era composta de grupos e partidos políticos de tendências liberais, e como forma de evidenciar suas ideias trouxeram a discussão sobre a democratização da educação e com isso a construção de uma sociedade democrática. E com isso o autor Carlos Brandão em sua obra Educação popular nos traz a seguinte reflexão:

Uma “luta pela educação” é então dirigida ao “combate ao analfabetismo” e à expansão imediata da rede escolar — centralizada agora pelo governo republicano federal — a todos, em todos os lugares. É comum educadores e estudiosos do assunto hoje em dia chamarem o que aconteceu entre os anos 20 e 40 de “entusiasmos pela educação” (BRANDÃO, 1983, pg. 19).

Nesse período haviam ideias liberais franceses que se baseavam em dois princípios fundamentais, visto que, para esses ideais a educação escolar não é só um direito de todos os cidadãos, mais era a forma igualitária e justo para a construção das bases de uma sociedade democrática.

A educação popular na década de 50 tinha um entendimento de uma educação de base, ou seja, através de um desenvolvimento coletivo, e dessa forma foi de fundamental importância a contribuição do pensamento freiriano é com isso fez com que a educação popular tenha a compreensão de uma educação conscientizadora. Em nesse contexto o Governo trouxe o ensino profissionalizante, fomentada pelo estado e que tinha o objetivo de preparar mão-de-obra para atender ao projeto desenvolvimentista do país.

Nos anos de 1958 a 1964 haviam duas propostas que tinham projetos educacionais divergentes, uma que através de uma educação libertadora e dessa forma buscava a construção da consciência de classe com pressupostos Freianos, e a outra com uma educação funcional que estimulava o ensino profissionalizante de cunho estatal.

A repercussão da experiência de Angicos teve uma grande repercussão, pois Paulo Freire trouxe um caráter inovador do “sistema de alfabetização”, com forte conteúdo político-ideológico, e pela rapidez com que conseguia alfabetizar com uma carga horária de 40 horas. A cerimônia de encerramento da experiência, em abril de 1963 teve a presença do presidente da República que fez um discurso para os camponeses que iriam receber os certificados.

É nesse contexto Paulo Freire foi convidado por João Goulart e participou na criação do PNA-Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que seguiu os moldes na experiência que Freire teve em Angicos e com isso ele começou o processo de alfabetização na baixada fluminense que teve que ser suspenso por causa do golpe militar.

Durante a sua passagem pelo SESI-Serviço Social da Indústria em 1964 a convite de Paulo Rangel onde atuou na Divisão de Educação e Cultura que convidou Paulo Freire e quanto significativa essa experiência serviu de inspiração para que anos depois ele escrevesse a Pedagogia do Oprimido, e com isso ressignificou a através de um aprendizado fazendo com que a leitura de mundo que os grupos populares expressam sobre a sua realidade.

Os governos militares implementaram campanhas educacionais dentre elas teve: A Cruzada do ABC (Ação básica Cristã) e depois o MOBREAL (Movimento brasileiro de educação) que substituiu o Plano Nacional de Educação de Adultos, esses programas que tinham o objetivo de alfabetizar os brasileiros analfabetos, para que eles tivessem o direito ao voto, porém devido o processo de redemocratização esses programas foram extintos

Nas décadas de 60 a educação popular passou a ser vista como uma educação não formal, e dessa forma serviu como alternativa à escola formal, e nesse viés a educação formal continuou sendo sistemática do estado, que até o final dos anos 80 reuniu várias propostas que fizesse uma estruturação do sistema capitalista.

E através dessa estruturação a Educação Popular acabou sendo fortalecida e com isso é uma forma de resistência até os dias atuais, fazendo com que seus educadores se baseando nos escritos de Paulo Freire, promovam a problematização no cotidiano do educando através de uma educação libertadora e humanizadora.

4. O TEMA GERADOR E O CIRCULO DE CULTURA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

O tema gerador impulsiona a troca de saber através do diálogo, e com isso respeita as diferenças de cada sujeito através das suas visões de mundo.

O objetivo dessa proposta é que o sujeito deixe de ter uma visão de mundo ingênuo e consiga ter uma consciência crítica, enquanto sujeito responsável diante da realidade sócio histórica comum a todos.

O contrário da “educação bancária”, em que vai depositando o conteúdo nos educandos gerando um falso saber, em contrapartida da prática problematizada, em que o professor enquanto mediador do conteúdo faz com que os educandos desenvolvem o seu poder de captação, e de compreensão do mundo que lhes aparece, fazendo um elo entre o conteúdo ensinado e a realidade que o cerca (FREIRE, 1993, p. 87).

É importante ressaltar que essa investigação implica, em uma metodologia que respeita o diálogo na educação libertadora, visto que, proporciona a compreensão dos temas geradores através da tomada de consciência dos indivíduos em relação a sua realidade.

O educador popular na concepção de Paulo Freire tem que ter em sua prática docente a seguinte tríade: educação-conscientização-humanização, através dessa tríade o educador popular consegue ter uma visão humana ressignificando a sua prática docente, trazendo conteúdo do cotidiano dos mesmos.

Paulo Freire em sua Obra Pedagogia do Oprimido (1987) faz uma metodologia a ser aplicado expondo as várias etapas, necessárias para atingir um trabalho dialógico e conscientizador junto aos educandos na educação libertadora. Ele diz que um dos passos a serem seguidos, é a pesquisa vocabular através de palavras geradoras, que está inserida no cotidiano dos educandos, pois com a palavra geradora o educador poderá trabalhar os mais diversos conteúdos, e isso faz com que eles consigam enxergar a realidade e ver os problemas sociais existentes nessa comunidade. E com isso a investigação temática envolve a investigação do próprio pensamento do povo (FREIRE, 1987, p. 55).

E com essa colocação sobre os temas geradores Paulo Freire diz que os homens fazem a reflexão da própria situação em que estão vivendo fazendo uma união com os demais envolvidos no processo educacional. A investigação temática auxiliada pela educação no processo de pensar as soluções para esse problema através da prática problematizadora com a vivência e a visão de mundo dos educandos faz com que seja propício para a formulação dos temas geradores.

E sendo assim o educador com seu papel dialógico junto com o trabalho da equipe multidisciplinar, que durante a investigação faz com que as unidades identificadas, sejam devolvidas aos educandos em forma de problema para que ele possa juntos achar as possíveis soluções.

No processo em que o investigador começa a fazer a investigação, e como são pessoas daquela comunidade às resistências são inevitáveis, e com isso se faz necessário que eles falem quais são os objetivos que fazem parte da sua investigação. O investigador começam a ver pessoas que tem influência na comunidade para serem seus auxiliares fazendo com que as resistências sejam quebradas, e durante as visitas os animadores vão definindo quais caminho a seguir sempre com o olhar atento, e após a cada dia de investigação eles mesmo fazem textos a partir da sua percepção, para serem discutidos com as outras pessoas como forma de promover o diálogo entre as mais diversas áreas.

Na primeira etapa e o momento em que investigador através das fotografias tiradas nos encontros, percebe as necessidades que aquela comunidade precisa, fazendo uma reflexão crítica partir de suas análises. E com isso após essa análise se faz necessário “círculos” e com isso perguntas são feitas a partir da primeira observação. E após isso acontece que o investigador durante o processo de decodificação e que ele decide sobre a sua visão crítica, e de certa forma observando sobre os momentos que podem acontecer na área de estudo ou através de diálogos informais com os habitantes daquele local. E na medida que se realizaram a “descodificação” da “codificação, e com isso se faz a reflexão de coisas que no primeiro olhar passaram despercebidas, mais que são de fundamental importância para a construção do material posteriormente.

Esse processo de descodificação leva tempo pois as visitas devem ocorrerem vários momentos em que a comunidade pode ser no trabalho com a lavou, nas reuniões que eles fazem entre eles, e dessa forma faz com que ele possa usar as palavras que eles usam no seu cotidiano para estimular o processo de escolha das palavras geradoras. Na segunda etapa vem a análise do material feito a partir do diálogo que irão ocorrer nos “Círculos”, e com isso na reunião de decodificação é que vemos a interdisciplinaridade pois além do animados e das pessoas do círculo e o auxiliar, temos a equipe multidisciplinar fazendo as suas observações a partir das suas áreas.

E a presença da equipe multidisciplinar irão auxiliar no processo de identificação dos temas explícitos durante os círculos através de gravações em que os temas são identificados após a análise das gravações para que sejam elencados, e com isso cada especialista apresenta seus núcleos, e depois a equipe multidisciplinar faz a redução da temática para a construção do material a ser trabalhados com os educandos.

O Círculo de Cultura visa a leitura e a escrita no processo de ensino e aprendizagem que se realiza através do debate sobre questões centrais do cotidiano dos educandos, e com isso acontece a tematização do conhecimento sobre questões relacionados a prática, e isso faz com que eles exerçam seu papel de cidadania com a conscientização política buscando soluções para os problemas de vida dos educandos.

Nessa proposta Paulo Freire diz que em cada círculo de cultura as temáticas abordadas para a alfabetização eram escolhidas com a comunidade por meio do diálogo, promovendo a problematização da realidade do educando fazendo o compartilhando das suas descobertas e dando significado aos seus conhecimentos.

O diálogo é de suma importância com os educandos para fazer a pesquisa do universo vocabular ou universo temático, e com isso surge o papel do animador que é responsável por fazer com que a comunidade seja instigada. Desse universo vocabular são retiradas as palavras-geradoras que auxiliam a construção do material de estudos que será acontece através da problematização visando a ampliação e a compreensão crítica da realidade.

A realização da leitura da realidade social do educando que é seguida da leitura da palavra que exprimia os momentos centrais dos círculos de cultura são: a leitura da realidade que deve ser codificada para que sejam retirados os Temas ou Palavras Geradoras; a descodificação que na vida do educando. O momento da leitura da palavra acontece através da realidade que é um momento de análise crítica através do trabalho dialógico realizado entre o animador e educandos, auxiliando a descodificação através da tomada da conscientização com a apreensão da realidade.

A través da escolha das palavras Geradora há a formulação de frases e a introdução de novas palavras no vocabulário do educando, iniciando a construção

das aprendizagens de leitura e escrita, com o intuito de que eles pudessem fazer a construção de uma consciência crítica sobre a realidade local.

O Círculo de Cultura tendo uma perspectiva de contribuir para que os educandos assumam a sua dignidade enquanto seres críticos na sociedade e como detentores de sua história e de sua cultura, promovendo a ampliação do olhar sobre a realidade, com uma práxis pedagógica que se compromete com a emancipação deles através do fazer pedagógico.

Freire em sua obra *Educação como prática de liberdade* (1986) propõe uma metodologia ativa, em que haja uma participação efetiva do educador e animador e dialógica em que o conhecimento é construído coletivamente. E com isso o autor Paulo Freire diz sobre o método ativo que fosse capaz de criticar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos” (FREIRE, 1986, p. 106).

O diálogo que acontece no círculo de cultura faz com que os educandos consigam fazer a sua leitura de mundo através das suas experiências de vida, além de conseguirem problematizar e de realizar a inserção crítica na realidade através de situações existenciais que são estimuladas com o tema e palavra geradora e que é debatida com os mesmos.

A partir das atividades desenvolvidas no Círculo de Cultura, que são promovidos através de encontros entre a teoria e a prática, visto que, tem uma intencionalidade em relação à prática pedagógica, e destaca-se através da seleção e conseqüentemente a organização do conteúdo programático, e com isso assume um papel de destaque através de situações do cotidiano, em que se propõe a problematização através da busca do universo temático.

5. OS DIZERES DOS EDUCADORES POPULARES A PARTIR DA APLICABILIDADE DO QUESTIONÁRIO

Ser educador popular é um ato de resistência, visto que, prima por uma educação libertadora e humanizadora, através dos escritos de Paulo Freire que combate a educação bancária, que silencia o aluno fazendo com que somente o professor tenha voz e seja detentor do conhecimento.

Essa educação tão necessária está lutando e resistindo muitas vezes sem recursos financeiros, sem apoio do governo pelo simples fato de ensinar para libertar, através de uma educação política para que os educandos sejam cidadãos que busquem seus direitos, principalmente, tenham criticidade em relação ao mundo que o cerca. Logo fizemos Perguntas através do questionário objetivo sobre as mudanças que ocorreram a partir da década de 80 na educação popular.

E com isso a nossa educadora chamada Lúcia que tem formação em pedagogia e experiência com a educação popular nos trouxe a seguinte resposta:

Sobre as mudanças da década de 1980 á nível de educação popular trouxeram benefícios para o educando, pois busca o processo de emancipação, fazendo com que o educando tenha uma conscientização política (LÚCIA).

A partir da década de 80 houve uma maior liberdade no âmbito educacional através do aparecimento de novas estratégias de ensino, fazendo com que a Educação de Jovens e Adultos tivesse uma nova forma de ensinar. E o Mobral acabou sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, o Educar, que se considerava diferente, mas se baseava no Mobral pois ainda mantinha algumas características da educação tradicional. E autores (HADDAD; DI PIERRO, 2000) irão nos trazer as mudanças que ocorreram na educação popular., visto que, nesse período a educação popular volta a trilhar caminhos mais abertos pois com abertura ela pode agora mostrar todo seu trabalho que vinha fazendo em oculto (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

E continuando com a questão que traz justamente se a educadora se considera um educador libertador e com isso a mesma respondeu da seguinte forma, “Ela diz que o processo de libertação acontece quando deixamos de silenciar as vozes dos nossos educandos, fazendo com que os mesmos sejam protagonistas das suas histórias de vida e saberes” (LÚCIA).

A partir de Paulo Freire e sua educação libertadora que acontece através da conscientização política, faz com que haja um olhar humanizador do educador sobre o educando, fazendo com que esse processo ocorra de uma maneira em que o mesmo consiga ter a criticidade em relação ao seu meio. E a autora Leal em sua dissertação de mestrado (2017) que fala sobre o processo de libertação diz que a educação é, assim, concebida como ferramenta que auxilia o sujeito a conhecer o mundo, a indagar, a questionar, a perceber, a “tomar consciência” e a ter uma formação crítica (LEAL, 2017, pg. 58).

Agora perguntamos se a política educacional vigente reconhece o trabalho do educador popular trouxemos a respostas da educadora Popular

Maria que é formada em pedagogia, tem pós em ensino matemático e educação especial e tem experiência com educandos ribeirinhos, e tivemos a seguinte resposta:

Não pois o atual modelo educacional valoriza o ensino tradicional e não destina recursos para que os alunos consigam ter uma educação que valoriza a conscientização política e com isso acaba fazendo com que o trabalho do educador popular fique cada vez mais de resistência (MARIA).

A política educacional vigente valoriza a educação bancária em que o aluno é apenas depósito do conhecimento, fazendo com que o mesmo não participe do processo de ensino aprendizagem além de tirar recursos da Educação de Jovens e Adultos resultando que os trabalhadores não tenham acesso à educação e a autora Barbosa traz justamente esse questionamento dizendo sobre:

A educação de cunho conservador promove a competição e fortalece o mecanismo de seleção entre os mais “competentes” e os menos “competentes” com o propósito de destacar a superioridade de um em relação ao outro (BARBOSA, 2010, p. 72).

Sobre a utilização do tema gerador e o uso dele para a construção da criticidade do educando em relação ao mundo que o cerca, e com isso o educador Alex que participa de um movimento popular Chamado Emancipa, é formado em Pedagogia, possui pós em educação do ensino superior e gestão escolar, e tem experiência com alunos de um assentamento e com isso trouxe a seguinte resposta:

Eu utilizo o tema Gerador com meus educandos pois ele faz com que haja participação do mesmo e o educador exerce o papel de mediador do conhecimento, pois a partir da sua realidade é construído o olhar crítico fazendo com que o mesmo seja um cidadão consciente dos seus direitos (ALEX).

O Tema Gerador utiliza a realidade do educando fazendo com que as suas experiências de vida sejam utilizadas no processo de ensino aprendizagem, e dessa forma o educador é mediador do conhecimento fazendo com que o educando aprenda a partir do concreto. O autor Dias na sua dissertação diz que em termos freirianos, somente pode ser compreendido no contexto das relações humano-mundo, pois se constitui na investigação do pensar crítico dos homens e mulheres referidos à realidade (DIAS, 2010, pg.108).

E por fim perguntamos se o educador conhece o círculo de cultura e sobre a sua relevância na pesquisa vocabular e com isso a educadora Flávia que participa

da Rede Emancipa é formada em Pedagogia, tem pós-graduação em educação de Jovens e Adultos e Gestão escolar e possui experiência em um quilombo e com isso ela traz a seguinte resposta:

O Círculo de Cultura auxilia de construção do processo educacional do educando, pois, a comunidade participa nesse processo através do trabalho do investigador que identifica as palavras geradoras e com conseqüentemente os temas Geradores (FLÁVIA).

E com os Temas Geradores são identificados para a confecção do material. E Paulo Freire em sua obra Pedagogia da esperança (1996) diz que o Círculo de Cultura traz a seguinte reflexão:

Pensar no Círculo de Cultura como lugar e estratégia de aprendizagem é uma ousadia, mas também um ato criador, que mobiliza a cultura do silêncio para achar os elementos de crítica e a transformação (FREIRE, 1996, p. 64).

Desse modo o círculo de cultura promove um pensamento reflexivo no educando a partir do trabalho do educador popular trazendo conteúdo da realidade dos mesmos, e os auxilia para que eles tenham uma aprendizagem significativa independentemente de onde o educando esteja.

E a partir da análise do questionário respondido tivemos resultados significativos, entre eles, a falta de trabalhos que discutem acerca do Círculo de Cultura e Tema gerador, a falta de reconhecimento do trabalho dos educadores populares pois a partir da pratica de ensino feito por eles percebemos o quanto significativo e essencial são essas práticas que combatem a educação tradicional que é excludente e que seleciona os alunos por nota, faz com que promovam uma educação libertadora através de um olhar reflexivo a partir da realidade do educando.

E foi de fundamental importância a leitura das obras de Paulo Freire e de autores que já discutem o tema, pois a partir da análise deles fez com que a gente pudesse construir esse artigo, trazendo as reflexões necessárias e tendo a compreensão de como se pode utilizar o Tema Gerador e Círculo de Cultura enquanto estratégia de ensino nas mais diversas áreas da educação popular.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação popular pode ser feita nos mais diversos ambientes como: quilombo, assentamento, ribeirinho, idosos, entre outros espaços que promovam uma educação que auxilia no processo de construção da criticidade em relação ao

mundo que o cerca, através da utilização do Tema Gerador e Círculo de Cultura, enquanto estratégia de ensino, que faz com que o educando reflita a partir da sua realidade promovendo o processo de humanização, em que o educador seja mediador do conhecimento e o educando seja o protagonista.

E com isso nos trouxe a reflexão a partir da realidade dos educadores através de um questionário em que eles deram voz, através das suas experiências e vivências na educação popular, visto que, na atual conjuntura a educação popular está passando por uma fase de perda de recursos, e com isso o trabalho desses educadores é de resistências a partir dos dizeres de Paulo Freire com suas obras que os inspiram.

Apesar de ter sido escrito durante a pandemia do corona vírus, mais ao mesmo tempo foi um momento que aproveitamos para atualizar as leituras das obras, e principalmente mesmo virtualmente o contato com os educadores populares, nos fez ter a certeza que estávamos no caminho certo principalmente ressignificando a nossa pratica docente.

Este artigo servira para que futuros estudantes de pedagogia, continuam estudando a respeito do Tema Gerador e Círculo de Cultura, assuntos tão necessários para que continuem a serem discutidos e dessa forma fazer com que a educação popular seja mais difundida em todos os níveis de ensino.

Refefências

BARBOSA, F. T. N. **A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, 2012, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2012.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica, e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. Coleção Primeiros Passos, 1983.

DIAS, A. de S. **Paulo Freire na escola cabana: memórias e práxis de profissionais da Educação de Jovens e Adultos**. Belém, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

FREIRE, P. **Autonomia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 22aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 1987.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 2000.

LEAL, M. V. **Trajetória educativa escolar**: memórias de idosos. Belém, 2017. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

MATOS, L. L. da S. **Educadores populares freireanos**: um olhar para as práticas educativas. Dissertação de Mestrado – Programa de PósGraduação em Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2015.

PAIVA, D. V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. Atlas, 1987.

**OS IMPACTOS DO BULLYING/CYBERBULLYING NA ESCOLA ESTADUAL
PROFESSORA NAIR PALÁCIO DE SOUZA, EM NOVA ANDRADINA-MS¹**

Claudinei Araújo dos Santos²

Tiago Resende Botelho³

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender o bullying/cyberbullying como violação dos Direitos Humanos, e como tais práticas intencionais devem ser tratadas pela Escola Estadual Profa. Nair Palácio de Souza em Nova Andradina, no estado de Mato Grosso do Sul.

Em nível institucional, desde 2017-2018, tem sido desenvolvida pesquisa sobre bullying/cyberbullying no ensejo de compreender o número de alunos que sofreram e/ou causaram tais situações no âmbito escolar. Nesse sentido, os números foram tabulados e criados gráficos do impacto de tais acontecimentos dentro do perímetro escolar, além da relação que coaduna com a vida social do educando no cotidiano. Na pesquisa, foram evidenciadas as relações de alunos que tiveram automutilação, isolamento e desejo de morte, fatores correspondentes aos males causados por essa prática.

No terreno da escrita desse trabalho, coloca-se como origem da investigação, o fato de o autor deste artigo ser docente na E. E. Prof^ª. Nair Palácio de Souza, tendo como uma das disciplinas ministradas, Protagonismo Juvenil, que insere o papel do educando como sujeito histórico e social, protagonizando atitudes humanistas e que corroboram para a promoção da dignidade humana. Seguem-se as compreensões do trabalho cotidiano do docente e que comumente recebe as interpretações protagonistas dos discentes que solicitam o exercício da

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e Cultura Brasileiras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Campo Grande – MS.

² Licenciado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Nova Andradina (2010). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas - MS - 2015. Na Graduação em História estudou o Papel da instituição Igreja Católica no Município de Nova Andradina-MS (1958-1972). Estuda atualmente Religião, Região, Território e Poder na Microrregião de Nova Andradina-MS (1954-1980). Especialista em Estudos Étnico-Raciais Dissertação de Mestrado com o título de "A Região em análise: a política e a igreja no processo de Colonização de Nova Andradina-MS". Leciona no Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul - Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED) e Docente da FINAN - Nova Andradina-MS - Curso de Direito – FENA – Faculdade de Educação de Nova Andradina-MS. E-mail: nei-arasan@hotmail.com

³ Orientador do artigo e Professor da Especialização de Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e Cultura Brasileira da UFMS. trbotelho@hotmail.com

Instituição, no intuito de diminuir, e dentro do possível, erradicar as práticas do bullying/cyberbullying.

O trabalho de erradicação a tais práticas tem sido desenvolvido na E.E. Profa. Nair Palácio de Souza como forma de projeto que visa diminuir tais práticas no âmbito escolar. É importante ressaltar o envolvimento dos educandos e docentes no projeto, inclusive levando palestras sobre a temática a outras instituições, como a APAE de Nova Andradina-MS e a E.E. Austrílio Capilé Castro. No que tange ao âmbito escolar, foram realizadas palestras, discussões, debates, atuação dos coordenadores e gestores no intuito de fortalecer o trabalho. Não obstante, foram criadas também a “Caixa-queixa”, em que os educandos puderam queixar-se dos acontecimentos que envolvem o assunto em tela. Cristaliza-se que, por meio da “Caixa-queixa” foi possível diagnosticar casos de bullying/cyberbullying, que incomodava alunos e/ou grupo de educandos, assimilando a necessidade de atuação da coordenação para que fossem tomadas medidas cabíveis e essenciais ao âmbito escolar.

Trabalhar os dados obtidos na pesquisa como violação de Direitos Humanos e a necessidade do gestor escolar enfrentar o bullying/cyberbullying apresenta-se como o estado da arte deste artigo. Assim, enfrentar tais práticas intencionais é trazer à tona o bullying/cyberbullying sofrido, em especial, pelas alunas mulheres, pelos homossexuais, indígenas e negros.

Ao destacar a trajetória deste trabalho é imprescindível ressaltar uma divisão teórica e metodológica, em que se descreve o Processo de construção teórica sobre o bullying/cyberbullying, lembrando ainda que a construção do trabalho leva em consideração os acontecimentos desde a década de 1970, quando passou a estudar a temática, devido a acontecimentos que envolviam agressões no âmbito escolar. Vale ressaltar que a continuidade do trabalho está ligada a prática do bullying/cyberbullying como Violação dos Direitos Humanos e Fundamentais, uma particularidade que envolve a necessidade da instituição escolar em prezar pela dignidade humana.

Para tanto, importa destacar como o bullying/cyberbullying na E.E. Prof. Nair Palácio de Souza acontece, os dados elaborados a partir da teoria e da metodologia escolhida para a pesquisa irá fomentar uma análise elaborada dos Dados sobre bullying/cyberbullying na escola em questão, que deverá abrir um

horizonte para entender o papel da instituição escolar enquanto garantia de princípios e condicionantes dos Direitos e da dignidade humana. Nesta perspectiva, o trabalho surge num conjunto de processos dinâmicos de cunho histórico e social para análise do bullying/cyberbullying no âmbito escolar.

O Processo de Construção da Teoria do bullying/cyberbullying

O termo bullying compreende um conjunto de atitudes intencionais que agridem física e psicologicamente o/a sujeito/a, visto como inferior. As inferioridades são construídas pelo agressor, coadunando com a permissividade social, que utiliza-se de elementos corporais, estéticos e formas de ser do sujeito agredido, tais como boca, lábios, aparências, cabelo, obesidade, magreza, etc. O cyberbullying caminha na mesma linha, entretanto, utiliza dos meios informatizados, mais precisamente da internet para causar danos morais e psicológicos a outrem, coadunando em tempo breve formas de tornar desacreditada a imagem de pessoas com maior expansão e impacto, uma vez que haja o alcance das redes sociais.

A prática do bullying/cyberbullying materializa-se por meio de situações humilhantes, maldosas e grotescas. A diminuição pessoal do aluno passa pela desumanização do seu ser, fazer e viver. Traz à tona de forma negativa as diversidades, as individualizações e as subjetividades. O opressor adere a força física e/ou psicológica como fator de deformação. De acordo com Silva (2010), o bullying se faz por meio de um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, movido pela intencionalidade e repetitivo, praticada por um *bully* (agressor) em desfavor de uma ou mais vítimas que possuem dificuldades de se defender. “Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder, por trás dessas ações sempre há um *bully* que domina a maioria dos alunos e de uma turma e ‘proíbe’ qualquer atitude solidária em relação ao agredido” (SILVA, 2010, p. 21).

Os critérios para definição do comportamento de bullying envolvem inúmeras ações, podendo destacar: a conduta agressiva intencional, a repetição e a posição assimétrica que promove desigualdade entre os envolvidos. No entendimento de Seixas (2006), para que aconteça o bullying é necessário haver dois protagonistas, aquele que agride e aquele que sofre a agressão.

O bullying é prática cotidiana nas escolas. Em países de longa colonização (322 anos), escravidão (388 anos) e colonialidade intensa, até os dias de hoje o bullying conta com os efeitos nefastos do racismo, etnocídio, homofobia, gordofobia e machismo estruturante.

Na década de 1970, segundo Seixas (2006), surgiu com maior intensidade a busca pelo estudo do bullying. Assim, a maior preocupação em desvendar esta prática focou-se no seu combate. Inclusive, iniciando meios de prevenções e soluções alternativas aos casos já existentes. Nesse período, Dan Olweus, Professor da Universidade de Berger percebeu a oportunidade de avaliar a problemática, de forma especial nos intervalos de aula e em locais mais distantes do âmbito escolar. Esse foi o ponto inicial para pesquisar a temática, procurando corroborar o Estado Sueco, o Governo e a Sociedade Civil como forma de conscientização de valores de respeito ao próximo, uma vez que o Bullying muito contribui para perda de valores sociais.

Para Foucault (2004), a construção ética das pessoas passa pelo resguardo e respeito às diferenças subjetivas, deixando de lado a supressão elencada por um modelo universal. Na via inversa, o bullying procura ganhar corpo no desrespeito às subjetividades, pois é possível perceber que o opressor, valente, causador da ação negativa, fala em nome de um conjunto de valores que não respeita as diferenças, as subjetividades e as desigualdades, do “outro” em suas significações.

Não obstante, no tocante aos cuidados com o bullying, povos nórdicos estavam preocupados com a qualidade de vida do indivíduo, foi evidente a distinção de “força” compreendida entre os que causam e os que sofrem com as agressões, situações vexatórias e degradantes, apresentando maior incidência na representatividade dos apelidos ou alcunhas pejorativas, que possuem como finalidade primordial promover a humilhação, o constrangimento, além de ratificar a condição de superioridade e dominância de um determinado membro ou grupo social (BANDEIRA, 2009).

No caso da Noruega, conforme Voor (2000), Dan Olweus, obteve êxito ao pesquisar e trabalhar o combate ao bullying, pois o governo norueguês atentou para a violência ao verificar o suicídio de crianças com idade entre 10 e 14 anos, houve manifestação social causando a necessidade de atitude nacional nas escolas. Em Voors (2000), percebe-se ter havido uma reação positiva por meio do Estado

da Noruega, houve redução do bullying e menor índice de violência, inclusive com diminuição da evasão escolar e o desempenho acadêmico cresceu consideravelmente.

Já Cleo Fante (2005), sinaliza que Olweus foi primordial para manifestar o combate ao bullying, a pesquisadora desenvolveu uma metodologia de compreensão do mesmo. Para Fante, Olweus, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema do bullying de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo (FANTE, 2005, p. 45).

A autora evidencia que Olweus elaborou métodos de análises, uma vez que o tema necessita de visão e compreensão crítica, na ideia de Olweus, não pode ser tratado como acontecimentos comuns e simples. O ambiente em que acontece o Bullying pode estar preenchido de satisfações e insatisfações, enquanto alguém tem seu ego amaciado pela opressão, o outro pode estar sendo massacrado por ser oprimido (FANTE, 2005, p. 44-46).

Ao que se percebe, o estudo do bullying tornou-se importante ponto de pesquisas. Uma vez que, vem trazendo a necessidade de que as escolas possam evidenciar os males existentes pelas atitudes grotescas de diminuir o outro por questões étnicas, raciais, de gênero, orientação sexual, peso entre outras.

Nos Estados Unidos, por exemplo, tornou-se enfática a necessidade de cuidados com o bullying, no ano de 1999, quando em Columbine, uma escola de Ensino Médio, dois adolescentes atiraram em várias pessoas, deixando 23 feridos, 12 estudantes e um professor em óbito, sequenciados pelo suicídio. O caso marcado como uma grande tragédia escolar trouxe a concepção de que os dois opressores daquela drástica situação foram, durante um bom tempo, oprimidos pelos colegas de escola e de sala (CLABAUGH; CLABAUG, 2005).

É possível lembrar-se de casos similares, como o de Virgínia Tech, outra escola, também dos Estados Unidos, ou o de Carmen de Patogones, na Argentina, em que seus autores, como indicaram algumas fontes de notícias, estavam ligados a opressão após determinado período sendo oprimidos. Sobre a temática, Freire (1983) ressalta que “Ao se fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos”, cabe a estes lutar por uma libertação, que

por vezes lhes condiciona a uma busca violenta, caso não tenham uma consciência crítica de liberdade, poderão se solidarizar com o ódio causando problemas mais graves do que o esperado.

No Brasil, algumas situações tornam-se marcantes, ressaltando, por exemplo, as ocorrências de Taiúva, no interior do Estado de São Paulo, e o município de Remanso, na Bahia, que levaram estudantes, após serem diversas vezes hostilizados e constrangidos, a realizarem atitudes bastante raivosas de ataques no ambiente escolar. Fante (2005) lembra que o jovem Edimar, de Taiúva, após concluir o Ensino Médio, voltou a escola que estudava, atacou uma professora, alunos e o zelador e, por fim, atentou contra a própria vida. Outra situação é a de Remanso-SP, situação em que o jovem Denilton foi até a escola em que estudava na ocasião, a qual se encontrava fechada e, em um ato de radicalidade, dirigiu-se à casa do garoto que mais lhe atormentava no espaço escolar, momento em quem atirou na cabeça do adolescente de 13 anos, assim também tirando-lhe a vida, ainda, passando pela escola de tecnologia que realizava curso de informática, atirou contra funcionários, matando a secretária escolar. Estas são situações gravíssimas que pouco foram apontadas pelas redes jornalísticas do país (FANTE, 2005).

No Brasil, os casos anunciados, remetem-nos a pensar o quanto é necessário cuidar dos fatores voltados ao bullying, isso cumpre acrescentar os tipos de violências que podem ser causadas quando houver ausência completa da instituição escolar. Não cabe, nesse caso, lamentar apenas para as situações ocorridas e com danos trágicos, mas atentar para situações costumeiras que refletem no desenvolvimento dos educandos.

Sendo assim, sugere-se para este estudo a compreensão histórica do negro no Brasil e as questões de gênero que afetam os estudantes, consideravelmente pela preocupação de uma sociedade que abrange padrões de orientação sexual como meio de desvalorização do outro.

Neste sentido, procura-se identificar como a escola trata as situações de bullying/cyberbullying praticados com pessoas que possuem cor de pele escura e outro tipo de orientação sexual, uma vez que, mormente, costumam sofrer mais com a exclusão e agressividade das diversões satíricas. Neste ínterim, Martins (2000) lembra que a escola é fonte democrática do convívio social e não deve ser

espaço de retraimento, de privatizações do espaço público, e essas circunstâncias também são parte de uma construção histórica, ideológica, religiosa, política e filosófica que necessita de transformação por meio de atitudes políticas. Não é admissível que em quase dois decênios do século XXI os desmandos da violência do bullying/cyberbullying continue a atingir de forma tão grotescas pessoas negras e aquelas acima do peso, pelo simples fato de padrões que os deixam fora das relações humanas.

Chalita (2008) expressa sobre a importância de se tomarem cuidados com o bullying, pois este é um dos grandes problemas existentes no ambiente escolar, antagonismo da função da escola “agregadora e formadora por abrigar uma série de discriminações e preconceitos os quais são expressos entre estudantes sob a forma de violência” (CHALITA, p. 82). Outrossim, Pereira (2002) também muito tem se preocupado com a historicidade do bullying, principalmente atribuído a pessoas negras, afirmando a necessidade de haver estudos que analisem as “dimensões das representações raciais e pedagógicas”, que envolvem as circunstâncias em tela.

Na concepção de Ribeiro (2005), isso se deve ao fato de que aqueles são considerados como população pertencente à história da maioria “que os deprecia enquanto cultura e etnia, colocando-os numa posição de fragilidade, seja por inferiorizá-los enquanto grupos, por desvalorizar a sua cultura ou por mantê-los nos estatutos inferiores da hierarquia social”. Assim, é possível dizer que o racismo se faz presente na sociedade e reflete claramente dentro da escola, com práticas hostis e racistas, submetendo o indivíduo negro a situações de desumanidade, em brincadeiras tolas, aparece meloso, pegajoso, aparentemente afetuoso, mas é pragmático na atitude dos péssimos modos de tratar o outro.

Foucault (1993) acende a luz para análises sobre a questão da sexualidade, logo é percebido que, de forma peculiar, no Brasil convivemos com tabus históricos sobre as questões que envolvem o corpo e a orientação sexual, contudo, no início do século XX, portas se abriram para tais discussões e, vale ressaltar que valorizar tais discussões é imprescindível para que se transformem as concepções vazias envolvidas em tais circunstâncias que muito corroboram para aumentar o processo de exclusão de pessoas tidas como fora dos padrões sociais. A sexualidade humana ganha um patamar entre um dos temas mais inquietantes e

recusados na prática pedagógica do professor. “Entretanto, cada vez mais a escola tem sido convocada a enfrentar as transformações das práticas sexuais contemporâneas, uma vez que seus efeitos se fazem alardear no cotidiano escolar”. (PEREIRA, 2012, p. 204).

Assim, nota-se diante dos estudos temáticos que o bullying homofóbico ultrapassa todas as barreiras, expõe, maltrata, exclui, traz uma conjuntura maléfica para a educação, pois faz com que o indivíduo se reprima e passe a ter na sua orientação sexual um objeto de vida repudiado, enclausurado em si mesmo, observa-se uma homofobia que certamente causa aversão aos Direitos Humanos.

2. A prática do bullying/cyberbullying como Violação dos Direitos Humanos e Fundamentais

A máxima dos Direitos Humanos é a proteção mais alargada das dignidades das vidas. Neste sentido, o bullying/cyberbullying configura-se como a máxima desvalorização das subjetividades das vidas. Um se apresenta como antítese do outro. Assim, a seguridade aos direitos humanos representa a total negação das práticas de bullying/cyberbullying e a máxima proteção da criança e do adolescente.

Por mais que o bullying/cyberbullying seja invisibilizado e tratado com desdenho, ele está presente na diversidade social, envolve quase sempre situações ligadas à discriminação, preconceitos de raça, cor, etnia, religião, xenofobia e homofobia. Na contramão, o ordenamento jurídico tem construído que as crianças e os adolescentes não podem ser considerados como meros objetos de proteção, mas devem ter respeitados, na integralidade, seus direitos como sujeitos.

Portanto, como titulares de direitos humanos, as crianças e adolescentes precisam receber proteção do Estado, de forma especial quando em situação de aflição e angústia provocadas pelo fator bullying/cyberbullying no âmbito escolar. Encontrar nos tratados de Direitos Humanos e Direitos Fundamentais embasamentos como uma das técnicas viáveis para coibir tais práticas intencionais, nas instituições escolares, torna-se um dos grandes desafios.

As instituições escolares devem atuar para que o espaço de construção do saber possa ser local de reforço à dignidade, garantia da qualidade social, de perseverar valores de convivência e educação. E, quando violada, os agentes escolares precisam estar atentos frente as relações desiguais, pois como sustenta Cançado (2006) “Os Direitos Humanos regem as relações entre desiguais,

posiciona-se em favor dos mais necessitados de proteção. É o direito de proteção aos mais fracos e vulneráveis, contra todos os tipos de dominação, exclusão e repressão”. Compreensão que deve ser levada a sério, elucidando o direito a sentir-se bem, pois que viver precisa coadunar com dignidade.

Desta forma, o espaço escolar deve ser coerentemente local de sociabilidade e fomentação dos direitos humanos e fundamentais, garantindo a real e boa permanência do educando nesta territorialidade de ensino e aprendizagem. Assim, a violação deste espaço, por meio do bullying/cyberbullying, ao violentar a dignidade, deve ser tratada como uma violação de Direitos Humanos.

Os direitos humanos regem as relações entre os desiguais, posiciona-se em favor dos mais necessitados de proteção, prevalece em favor dos mais fracos, contra todos os tipos de dominação. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos defende o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa (COMPARATO, 2010, p. 18). Resta, claro, que os Direitos Humanos vão de encontro ao bullying/cyberbullying. Sendo assim, a partir de agora se apresentarão os tratados internacionais de direitos humanos, a Constituição Federal e demais leis que podem ser utilizadas como instrumentos pedagógicos contra tais práticas intencionais.

Frente às questões raciais, a Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais (1978), sustenta que os seres humanos pertencem à mesma espécie, têm a mesma origem e possuem o direito a serem diferentes. Toda e qualquer teoria (ideologias racistas, atitudes, comportamentos discriminatórios, disposições estruturais e as práticas institucionalizadas) que invoque a superioridade ou inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos que prime pela dominação ou eliminação devem ser consideradas como práticas racistas. Racismo, portanto, apresenta-se como uma engenharia que cria obstáculos ao desenvolvimento de suas vítimas, perverte o seu executor, partilha as nações em seu próprio núcleo, constituindo um empecilho para a cooperação internacional.

A Convenção Interamericana contra Racismo, a Discriminação e Formas Correlatas de Intolerância (2013) definem a discriminação como distinção, exclusão, restrição ou preferência, em qualquer esfera da vida pública ou privada, cujo objetivo ou resultado seja anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou

exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdade fundamentais. Frente a tal prática intencional, o Estado se coloca como principal responsável de prevenir, eliminar, proibir e punir, bem como, propor políticas especiais e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas.

Combater ao racismo no âmbito escolar, procurar erradicar ideologias e preconceitos raciais, não permitindo os comportamentos discriminatórios, as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a falsa ideia de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; situações antagônicas aos princípios fundamentais e ao direito internacional.

Mbembe (2013;2014), retrata que “Além do mais, o racismo e a fobia dos outros são fenômenos amplamente partilhados. É a lógica racista abrangendo características de sua baixa e estupidez [...] a covardia do homem exteriorizando um valor que não tem outro sentido senão os seus receios, a sua má consciência e a necessidade de transferir para os outros, no ódio, o peso do horror inerente à nossa condição (MBEMBE, 2013;2014, p. 72).

No que tange a questão da orientação sexual e identidade de gênero, é prudente lembrar que a Assembleia Geral das Nações Unidas pouco se move para aprovar um documento internacional para proteger as vidas LGBTQ+. Muito timidamente, apresenta a resolução A/RES/67/168 que visa proteger os indivíduos de violência homofóbica e transfóbica e prevenir a tortura e o tratamento cruel, desumano e degradante. Visa-se ainda diminuir o ódio, revogar leis que criminalizam a homossexualidade, proibir a discriminação, a orientação sexual e a identidade de gênero, torna-se relevante considerar ainda a sustentação para promulgar a legislação proibindo a discriminação, além de almejar uma educação antagônica à estigmatização de pessoas LGBTQ+ e intersexuais, garantindo ainda liberdade de expressão, associação e reunião pacífica para todas as pessoas LGBTQ+.

Neste mesmo registro, contempla-se os princípios de Yogyakarta, que faz pensar na importância de dignificar que os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sendo estabelecido que os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. A 1) orientação

sexual e a 2) identidade gênero são essenciais quando estabelece condições para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso.

Seguindo as referências ao bullying/ciberbullying de gênero, a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979) é clara ao buscar garantir os múltiplos direitos na igualdade de gênero, bem como, a repressão às discriminações contra as mulheres em seus Estados. Frente às violações, na educação, no trabalho, na saúde, na vida cultural, social e econômica os Estados se responsabilizam em tomar medidas apropriadas (constitucional, legislativa e administrativa) na busca de efetivar os avanços das mulheres.

Buscando dar maior efetividade à convenção supramencionada, a Convenção do Belém do Pará (1994), que vem para “prevenir, punir e erradicar” a violência contra a mulher, coibindo o abuso doméstico, familiar, público, social, escolar, abusos sexual, físico, psicológico, comprometendo a dignidade e os direitos da mulher. Indo além, toda mulher tem direito a ser livre de violência, tanto na esfera pública como na esfera privada, estabelecendo condições para que especialmente no âmbito escolar, possa ter sua vida e dignidade respeitadas, seguidas de liberdade e segurança, podendo professar sua fé e religião livremente, sem se deixar perder o acesso à vida pública, assim como o direito a “ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade ou subordinação”.

Ao que tange ao direito pátrio, é valoroso salientar que a Constituição Federal de 1988 corrobora para que as instituições prezem pelo direito de viver dignamente em sociedade, construir uma sociedade livre, justa e solidária, promovendo o bem comum, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação, sobretudo, ressaltando que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. Sustenta, também, que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança e ao adolescente, com incondicional prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, o respeito e a convivência comunitária. Em palavras claras e objetivas, quando esses fatores são negligenciados nas instituições por meio da

prática do bullying/cyberbullying, a lei deixa de ser cumprida, causando vulnerabilidade à vida da criança/adolescente.

Quando da educação, ressalta-se que a LDB como processo integrante da formação e emancipação humana, prima por princípios de convivência democrática, visa romper com qualquer tipo de exclusão e agressividade. Matos (1997), retrata como a “coragem de aceitar as dimensões do mundo que o cerca, a coragem de ser como si próprio e a coragem de buscar a transcendência” colaboram para os processos formativos, que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nos trabalhos, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, e na sociedade civil, devendo alcançar além do espaço escolar, a educação desejada pela LDB amplia-se que a escola não deve ser desligada de seu meio social, proporcionando a relação entre o campo institucional e o social, e que em seu artigo 2º. trata: “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania...” (MATOS, 1997, p. 27).

É imprescindível compreender que os direitos humanos é uma luta mundial que visa reduzir violências e aumentar a participação das populações na construção da cidadania. Assim, o PNEdh, desde o ano de 2003 tem procurado movimentar a compreensão sobre os Direitos Humanos no âmbito escolar, que ganhou corpo no ano de 2006, favorecendo a efetividade dos direitos humanos e a democracia no país. Para Silva (2012, p. 40):

Nessa direção, o PNEdh, ao fortalecer o princípio da igualdade e da dignidade de todo ser humano, reafirma o regime democrático como o que oferece mais condições para a concretização dos direitos humanos, considera a indivisibilidade e a interdependência entre todos os direitos: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Isso quer dizer que todos os direitos se interligam, e a materialização de um direito relaciona-se com a concretização dos outros direitos.

É certo que os PNEdh entram na projeção educação com o intuito de fortalecer o ensino e a aprendizagem, sobretudo, com edificar a permanência democrática, em que o educando possa sentir-se com os direitos valorizados e sem divisão de classe, cor e etnia, clarificando a declaração Universal dos direitos

humanos, como documentos que procuram fortificar os princípios da igualdade e da dignidade humana.

A lei do bullying/cyberbullying, “Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) em todo o território nacional”, trata como intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Procura-se, desta maneira, evitar de forma legal e jurídica que aconteçam violências físicas, psicológicas, insultos, e todos os meios pelo qual causam qualquer tipo de dano moral, físico, particular e social.

Portanto, a dignidade do ser humano se orienta para o ato de preservar e subsidiar a saúde psicológica, reconhecer a especificidade individual e coletiva, evitando danos morais, psicológicos e intelectuais, promovendo políticas públicas que corroboram para a erradicação da homofobia, do racismo, entender que violar o bem-estar de qualquer pessoa em qualquer lugar é violação de direitos humanos que acrescem a vulnerabilidade de pessoas LGBT com agravos a saúde por não terem seus direitos garantidos, obviamente que estigmatizar e discriminar produzem e evidenciam a exclusão da promoção a saúde.

3. O Bullying na E.E. Prof. Nair Palácio de Souza: Apresentação de Dados

A EE Nair Palácio de Souza, em Nova Andradina, no estado de Mato Grosso do Sul, foi fundada no ano de 1994, atende cerca de 950 alunos nos períodos matutino e vespertino, sequencialmente Ensino Médio e Ensino Fundamental. A escola, que em 2019 comemora 25 anos de atuação e disponibilidade de ensino, é considerada escola exemplar no que tange ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), uma vez que prima por excelência no ensino e na aprendizagem, sempre teve clientela baseada em aprovações de Vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio, ressaltando que o número de aprovados em Universidades Públicas sempre foi o maior do município de Nova Andradina, desde que foi implantado o Exame Nacional do Ensino Médio.

A instituição escolar é conhecida além do nível de exigência e qualidade dos docentes, também pela concepção disciplinar da condução escolar,

considerando que a direção sempre foi compreendida como linha dura para tais circunstâncias. No ano de 2017, percebendo os números de acontecimentos ligados ao bullying/cyberbullying a instituição primou por acender uma luz de trabalhos voltados a combater tais acontecimentos. Foi partícipe de maneira abrangente e especial em situações de análise sobre o bullying/cyberbullying Racial e de Gênero. É notável que essas são as relevâncias mais corriqueiras das agressões, infelizmente muito se persegue devido a cor da pele e orientação sexual.

Ainda no ano de 2017, um fato marcante negativamente passou pela E.E. Prof^a. Nair Palácio de Souza, que foi o falecimento de uma aluna por suicídio, trazendo, assim, o debate do bullying/cyberbullying ao cerne do ambiente escolar.

A escola, portanto, passou a ampliar os trabalhos, incentivando o combate a atitudes agressivas de deboches e sátiras, entretanto, foi enfatizado trabalhos preventivos, colhidos inclusive em situações de pesquisas e projetos para que a escola possa exercer seu papel cada vez mais influente que redundam na necessidade de debater, conscientizar e sensibilizar no sentido de que o respeito pela diversidade é primordial para o desenvolvimento socioeducacional.

3.1. Metodologia e Desenvolvimento da Pesquisa

No primeiro semestre de 2017, por meio da disciplina de Protagonismo Juvenil, foi discutido com os gestores da E.E. Profa. Nair Palácio de Souza sobre a necessidade de discutir o tema bullying/cyberbullying no âmbito escolar, uma vez que havia reclamações por parte de pais e alunos quanto à constância de tais práticas dentro da escola e que os fatos muito incomodavam aqueles que sofriam com as ações.

Desta forma, passou-se a desenvolver palestras, debates e encontros de grupos de alunos na escola, visando diminuir as incidências dos fatos. No ano de 2018, o projeto ganhou continuidade, procurando estabelecer as relações de erradicação do bullying/cyberbullying na escola. Como ponto relevante, os educandos, professores e gestores elaboraram questionário de pesquisa, com o anseio de identificar os fatores que levam às práticas, considerando a necessidade de entender as causas e consequências. Vale ressaltar que, dos 818 alunos da E.E. Profa. Nair Palácio de Souza, cerca de 90% responderam ao questionário.

Após a prática metodológica inicial foi possível entender o impacto do bullying/cyberbullying na escola, uma vez que os alunos passaram a se queixar dos colegas que exercem tais práticas, sobretudo, promovendo a valorização do outro, que é a essência do trabalho. Outra vez, compreende-se que a ação escolar transpôs o ambiente da escola, chegando a outras instituições, assim como a perspectiva de trabalho com a E.E. Profa. Fátima Gaiotto Sampaio e também com o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, que problematiza a criação de uma aplicação para *smartphones* baseada em *Serious Games* (Susi; Johannesson; Baklund, 2007), ou seja, a construção de “jogos sérios” cujo propósito não é apenas divertir, mas extrapolar o campo do entretenimento para alcançar, por exemplo, resultados educativos que reflitam inclusive a mudança de atitudes de uma pessoa.

A pesquisa realizada no ano de 2018 na E.E. Prof^a. Nair Palácio de Souza tem sido intensificada com a interdisciplinaridade, equacionada pela essência de qualificar a dignidade humana, pois observa-se que é preciso analisar os acontecimentos educacionais e prosperar no combate àquilo que danifica o andamento do ensino e da aprendizagem.

As lutas escolares por valores à diversidade precisam existir e, para isso, gestores e professores passaram a desenvolver um diagnóstico que cumpra análises iniciais de combate ao bullying/cyberbullying. Em sala de reunião, direção, coordenação e docentes envolvidos elaboram pesquisas para serem realizadas com alunos, dotando de questionamentos sobre os envolvimento de alunos em atitudes agressivas com os colegas de sala e da instituição que estudam.

O questionário foi elaborado de forma interdisciplinar, envolvendo professores de História, Protagonismo Juvenil, Filosofia, Geografia, Projeto de Vida, direção e coordenação, sendo vislumbradas as situações mais corriqueiras de bullying/cyberbullying dentro da escola. Os professores contaram com a contribuição de alunos de uma turma específica, Primeiro Ano C, para se pensar situações que mais afligem alunos, como intolerância religiosa, intolerância de gênero, preconceito étnico-racial, locais em que muitas vezes acontecem as situações agressivas, como a própria localidade de moradia, igrejas, praças e vias públicas. Não obstante, os questionamentos foram sendo organizados para analisar perspectivas de como se realiza o bullying/cyberbullying.

Na elaboração dos questionários, foram pensadas algumas compreensões, visando estabelecer em como se dá o bullying/cyberbullying. Você já foi vítima de bullying/cyberbullying? Por qual motivo? Em quais locais normalmente acontecem ou aconteceram as ofensas? Qual sua reação ao sofrer bullying/cyberbullying? De que maneira o bullying/cyberbullying chegou até você? Você comentou com alguém o que estava acontecendo? Quais foram as consequências em seu emocional? Você já praticou bullying/cyberbullying? Ao cometer esse ato, qual sensação você sentiu? Ao praticar bullying/cyberbullying o que você pensava? Quais foram as consequências do bullying/cyberbullying?

Diante da pesquisa foram pensadas circunstâncias, motivos como cor da pele, forma física, orientação sexual, cabelo, condição socioeconômica, religião, tipos de agressões, locais, reação, maneira como foram procedidos o bullying/cyberbullying, as atitudes de cuidados contra o bullying/cyberbullying, consequências emocionais, se houve ações de opressão a outros após sofrer bullying/cyberbullying, os sentimentos que teve ao atribuir bullying/cyberbullying a outras pessoas, as consequências e como passou a analisar fatos e fatores no decorrer do tempo.

Após a elaboração do questionário, corrigido e adicionado pelos docentes e gestores, os alunos da turma do Primeiro Ano C foram devidamente treinados para realizar o questionário em todas as turmas da instituição, matutino e vespertino, fomentando a análise dos acontecimentos do bullying/cyberbullying. Sequencialmente, o questionário foi distribuído para grupos do Primeiro Ano C, para que fossem passados nas salas de aulas das respectivas turmas.

Com a realização da atividade de questionamento, os dados foram repassados à coordenação escolar que organizou juntamente com a Professora de Matemática, a qual levou a seus alunos no intuito de tabular os dados e criar os gráficos que permitem uma análise mais sistemática dos números conseguidos. Com os dados adquiridos o projeto ganhou sistematização e foi levado à Feira de Ciências e Tecnologia do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Nova Andradina, no intuito de demonstrar o trabalho realizado sobre bullying/cyberbullying na E.E. Prof^a. Nair Palácio de Souza, com a demonstração dos resultados de tais situações, quando não levadas com a devida seriedade pelos órgãos competentes.

3.2. Análise e Compreensão dos Dados Factuais do bullying/cyberbullying na E.E. Prof^a. Nair Palácio de Souza

Na Escola Estadual Prof^a. Nair Palácio de Souza tem-se o ineditismo quanto a pesquisa sobre bullying/cyberbullying, factualmente dificultando a elaboração de um questionário expressamente acadêmico sobre a temática, entretanto, tornou-se possível identificar o fenômeno bullying/cyberbullying por meio das interpretações e ocorrências escolares como, por exemplo, “as brincadeiras com a cor da pele, oferecer alimento ao colega negro (banana), chamar a colega de “cabelo ruim”, em vez de tratar naturalmente apenas “do cabelo” e, mesmo quando falam de situações em que o bullying/cyberbullying ficou implícito, fica subentendida uma violência simbólica.

A aplicação inicial avaliou alunos do matutino e do vespertino, pesquisando as origens do bullying/cyberbullying, as ocorrências mais corriqueiras, meios e maneiras de manifestações, durabilidade e mesmo como esta se caracterizou.

As investigações trouxeram números interessantes para a pesquisa. Quando perguntados se já sofreram bullying/cyberbullying, 41,4% responderam que já sofreram bullying, 10,3% cyberbullying, que 14,3% não sofreram bullying e 34% não sofreram cyberbullying. A expressividade dos números mostra que a presença e o contato pessoal continuam promovendo danos aos alunos.

No item 2 do questionário foi perguntado quais motivos mais causaram bullying/cyberbullying na escola. Em primeiro lugar, ficou a Forma Física, com 31%, seguido pela aparência, 24,4%, Cabelo, 11,4%, Cor da Pele, 7,8%, Condição Socioeconômica, 4,7%, Religião, 4,4%, Orientação Sexual, 3,1% e. Outros, 13,2%. A Representatividade do outro traz significações interessantes, pois foi possível entender nas entrelinhas o receio de exposição, especialmente quando se trata da orientação sexual.

Foram questionados de que maneira o bullying chegou até a pessoa, a forma verbal, como se esperava, alcançou índices maiores, 77,3%, sequenciada por Mídias Virtuais, 11,8%, fisicamente, 8,3%, e outros, 2%. Volta-se a referenciar que o contato humano tem sido por vezes grandes malefícios escolares e sociais. Quando pensada a situação, também foi preocupante perceber que no seio familiar, nem sempre encontra-se o procurado, afeto e segurança para tratar tais

sofrimentos, até mesmo sendo local de maior sofrimento, uma vez que esse item do questionário remete a questionar se o aluno procurou ajuda. Aqueles que disseram sim, 40,5% dos casos que procuraram a família, 39,5, aos amigos, 9,5% professores, 5,6% psicólogos e 4,9% responderam ter procurado outras pessoas, deixando em análise os motivos de dividir a procura de familiares e amigos, ou mesmo de não confiarem nos mais próximos, e sim em professores e psicólogos.

Ainda, houve nos questionários o item: Quais foram as consequências emocionais? Respostas que deixaram os pesquisadores em alerta, uma vez que, possivelmente uma menina disse ter atentado contra a própria vida por 27 vezes, preocupação que segue por meio dos números. Isolamento, 28,9%, desejo de tirar a vida, 14,8%, Automutilação, 11,2%, Depressão, 9,8% e, Outros alcançou o maior índice, com 35,2%. Os números apresentados neste item do questionário mostram que a vida passa a não ter sentido quando a pessoa é abarrotada cotidianamente com o bullying/cyberbullying, as automutilações tornam-se corriqueiras, além de ser afetada pela depressão, mas que assustadoramente o indivíduo pode procurar qualquer meio para se libertar das dores do bullying/cyberbullying.

A pesquisa também questionou sobre a prática do bullying/cyberbullying, e 62,3% responderam que sim, sequenciados de 37,7% que responderam negativamente. Os que disseram sim marcaram que em 61,3% dos casos cometeram bullying/cyberbullying por brincadeira, 18,7% por vingança, 6,1% por maldade, grupo social, 4,5%, e não souberam responder e/ou outros, 5,8%. Os agressores têm sentimento, 38,5% disseram ter se sentido mal, 20,1% indiferença, 15,6% satisfação e, Outros preencheram 25,7% das respostas, deixando explícita que existem oprimidos, opressores e oprimidos que se tornam opressores, como forma de defesa. Além de sentimentos, são pessoas que pensam, a maioria, 56,7% serem levados na brincadeira, 17,9% engraçados, 8,9% tinham intenção mesmo de ofender, 6,5% buscavam a superioridade.

As consequências do bullying/cyberbullying, fracionaram em perda de amizade por 31,9% dos entrevistados, 20,3% resolveram tirar satisfação, visando esclarecer que não gostaram do ato, 6,8% houve punição, com advertência e/ou suspensão escolar, 36,7% preferiram não responder sobre, 3,7% foram direto para a agressão física e menos de 1% acabaram em processo judicial. Quando

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021

questionados sobre terem presenciado bullying/cyberbullying na escola, 69% disseram que sim, e 31% disseram que não.

Os números trazem evidências da necessidade dos cuidados no âmbito escolar, quando se trata de bullying/cyberbullying, notou-se ainda que a porcentagem dos que já sofreram bullying é um pouco maior do que as que não sofreram cyberbullying, evidenciando novamente que o contato e a presença humana necessitam de cuidados coerentes, que a instituição escolar precisa cuidar dos valores e da pedagogia da presença, além de ressaltar que os locais mais comuns para a prática do bullying é o ambiente escolar, seguido pela própria moradia, somente depois os locais públicos, instituições religiosas, etc. Evidencia-se que opressores e oprimidos merecem um diálogo de reflexão solidária, em Freire (1983), a ideia se refere à práxis dialógica para a libertação humanística.

4. O Papel da Instituição Escolar no Combate ao bullying e cyberbullying

A escola deve aspirar a harmonia, evidenciar as Leis que asseguram a dignidade humana, referenciar o direito do negro, da mulher, da comunidade LGBTQI+, a diversidade, a cultura, o intelectual ou o déficit, afastar-se da arbitrariedade, a investigação deve existir, a pluralidade deve coibir o individualismo exacerbado, legitimar o ensino e a aprendizagem com uma reflexão viva de que a instituição escolar é o espaço da coerência e da coesão social, conscientizando de que construir um ambiente saudável é o suporte para a dignidade de um mundo simbólico e significativo da realidade.

Em tempos de incompreensão humana, os tratados internacionais devem servir de fomentadores do respeito, demonstrando que a dignidade humana não é invenção latino-americana ou brasileira, mas coaduna com a conjuntura mundial que vislumbra o respeito pela vida, o ser humano em condições de viver dignamente, ressaltando que não deve a escola omitir o seu papel, parte dela a valorização dos indivíduos, dos grupos, da sociedade em geral, coibindo todo tipo de ação desumana e pernicioso contra a vida e a dignidade, sobretudo, mostrar que, a escola é o espaço do todos, das leis constituídas. Costuma-se dizer que não se discute alguns assuntos, entretanto, a escola deve atuar para que as temáticas sejam coerentemente destacadas e analisadas, e que, quando a escola silencia diante do seu papel histórico-social, ela está se omitindo, criando então um vínculo

com a omissão, não deixando de ser um atentando contra a vida e a dignidade humana.

Não obstante, é importante que o docente esteja preparado constitucional e humanamente para dar suporte aos discentes, se fortalecendo substancialmente para que todos vivam em patamar de igualdade, com os valores morais, sociais e jurídicos respeitados, ressalta-se ainda, o papel docente de impor e colocar aos educandos o quanto a vida é valorável diante da instituição escola, promovendo contribuições que permitam o aluno perceber o suporte educacional coletivo para que a vida jamais deixe de ser vista como um direito coletivo e até mesmo quando necessário, em sua individualidade. Não se pode, enquanto professor, permitir que alguém sofra por conta de seu cabelo e não igualdade com a maioria, padeça no ambiente escolar, por não ter peso, lábios, boca, dentes, cor, sorriso, etnia, orientação sexual padronizados àquilo que costumeiramente rotula-se.

O fenômeno do bullying/cyberbullying nas instituições de ensino é a força da agressividade, é o atropelamento ao direito à igualdade e o princípio da dignidade da pessoa humana, mormente esse fenômeno causa danos psicológicos, mas podem ferir além dos sentidos da psique, o físico, facilitando a intenção da desistência e da evasão escolar. O preconceito em questões de gênero, orientação sexual, étnico-racial, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas, tem sido parte do ambiente escolar, entretanto, é papel da instituição cuidar para que tais situações possam diminuir e mesmo possam ser erradicadas.

No ano de 2018, a Lei 13.663/2018 incluiu entre as atribuições das escolas a promoção da cultura da paz e medidas de conscientização, prevenção e combate a diversos tipos de violência, como o bullying. Neste sentido, foi direcionada às instituições escolares o processo de cuidados preventivos, assim como inibir todas as atitudes para findar o bullying/cyberbullying dentro do perímetro escolar, assim como a continuidade fora desse âmbito.

É valioso lembrar que o texto da Lei 13.663/2018, vem em acréscimo de dois incisos ao Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei 9.394/1996), considerando a necessidade de determinar que os estabelecimentos de ensino ficarão incumbidos de salientar meios de conscientização, prevenindo e combatendo toda e qualquer violência, de forma peculiar a intimidação agressiva,

fomentada pelo bullying/cyberbullying, essa Lei ainda reforça outra Lei (13.185/2015), a qual trata do Combate ao bullying.

A verdade é que a Lei se faz presente, entretanto, fixando uma análise compreensiva ao texto de Bourdieu (2012), é possível dizer que a Lei por si só, não caminha, é preciso que a instituição, fisicamente, gestores, coordenação, administrativos, docentes e alunos possam compreender que não é mais admissível tolerar as agressões que envolvam o físico, moral, intelectual, psicológica, toda e qualquer maneira que coloque o outro em situação vexatória. É papel institucional precaver a violência física ou simbólica.

Assim, a escola deve primar por projetos sociais, escolares, evidenciando a dignidade humana, cristalizando que ferir a dignidade do outro é crime, delito por ser bullying/cyberbullying, contra a mulher, o menino, a menina, heterossexual, homossexual, ao branco e o negro, o índio e o “mulato”, é crime por não permitir o direito de ser e estar e que a legislação permite ir e vir sentir-se dignamente ambientado com o espaço da educação. Mesmo a escola, deve aprimorar a vida, o diálogo, é incompatível educação e violência, escola e agressão, se alguém não está sentindo tão vivo quanto os demais na escola, é preciso caminhar pelo diálogo, promovendo a interatividade, o empenho humanista/educacional deve combater os slogans dos opressores (FREIRE, 1983).

As formas de se compor o bullying/cyberbullying estão presentes em todos os locais, e muitas vezes a escola pode correr o risco de não ver como uma séria problemática, entretanto, é imprescindível que a escola possa elaborar e pensar seu papel transformador, libertador, trilhando novos caminhos para a vida futura/presente, a perspectiva é que no ambiente escolar possa ser pensada cada vez mais a dignidade humana, a escola deve estar presa aos intuitos da liberdade, refletindo as diferenças, os espaços da coerência, importando com as prioridades pedagógicas da vida, rompendo com o passado em que tudo era possível e plausível, desde que o aluno sobrevivesse ao clivo educacional, é inadmissível que as instituições não enxerguem que existe uma educação ligada a pedagogia da sensibilidade, a escola deve avançar, promovendo autonomia, liberdade, segregando a opressão para dar sustento ao patrimônio coletivo da vida.

Considerações Finais

Entre as permanências históricas da violência é preciso retratar que as mudanças são necessárias para combater e erradicar o bullying/cyberbullying, relativamente as transformações precisam passar pela formação de professores. A perspectiva é que a dignidade humana possa ser plantada em idealizações de busca por situações dos direitos universais do cidadão e do homem. Combater o bullying/cyberbullying é solidificar o respeito social, possibilitar o conhecimento e o enriquecimento da libertação humana, haja vista ser esta prática uma ação que violenta os Direitos Humanos, deixando de lado a vida.

Seria possível dizer que as instituições escolares se omitem frente a tais práticas, chega-se, contudo, a uma conclusão de que o ambiente escolar não é um bom local para se frequentar, se tomarmos como ponto de partida esta problemática envolvendo situações de bullying, visto que pode-se perceber diante da pesquisa que 67% dos alunos responderam ter sofrido bullying/cyberbullying dentro das instituições escolares, devendo a escola primar pela vida, tomar posicionamento e partidariamente ser humanista, correr com as leis em suas mãos para evitar as práticas abusivas e agressivas.

Duas problemáticas especiais foram percebidas na pesquisa, de que as práticas costumam ser direcionadas a situações raciais, gênero e orientação sexual, cristalizando que a questão da cor de pele, ser mulher, e a homossexualidade promovem maior sofrimento dentro das instituições escolares, sendo que, mormente, estas instituições, devido a um legado patriarcal histórico, primam por ver como normalidade, relacionam como brincadeiras, mundo corretamente político que se tornou chato, deixando de evidenciar a problemática que estudiosos percebem como malefício ao ser humano.

A escola, por meio de seus gestores, deve usar os tratados internacionais de Direitos Humanos e a Constituição Nacional para estabelecer normas, cuidados e atitudes quanto a prática do bullying/cyberbullying, libertar a escola das quimeras históricas é um bem essencial, promover que os alunos, independente de cor, raça, etnia, orientação sexual e gênero possam conviver pacificamente no ambiente que letra, alfabetiza e organiza o pensamento crítico. Os direitos do corpo precisam ser edificados, é o corpo físico, social, mental quem sofre com as violências, haja vista que as violências mais impactantes são as cometidas contra a

personalidade, contra o sentimento, violências simbólicas que se tornam práticas, pois ferem o direito da mulher, da criança, do negro, do índio, dos LGBTQI+, de todos os elementos que fazem a diversidade humana e merecem o devido respeito e dignidade.

Neste sentido, salienta-se que este trabalho não tem a intenção de esgotar nenhuma das discussões sobre o bullying/cyberbullying, levando em consideração que a escola sempre irá lidar com demasiados seres humanos, com suas paixões ideológicas, culturais, familiares, religiosas e necessitam que profissionais da educação estejam a se habilitar no entendimento das funcionalidades da vida que vai “Além do Bem e do Mal” (Nietzsche), uma filosofia essencial para o Futuro, essencial que se cuide no presente para que a vida seja conservada em seu caráter de dignidade.

O que à primeira vista pode parecer normal, pode significar a morte conjuntural de indivíduos, grupos, sociedade, pode ser uma draga que tira a vida de formas diferentes, não apenas física, mas moral, psicológica, simbólica, um fenômeno curioso que é o bullying/cyberbullying, quando as instituições escolares movimentam-se para não querer entender essas práticas. Não à toa, profissionais da educação e cientistas da área do direito devem promover cursos, erguer-se uma bandeira pela dignidade humana, podendo juntamente com os educandos, compreenderem o arcabouço jurídico e sua necessidade para dar vida coerente contra o arcabouço da contradição que promoveram historicamente contra gêneros, orientação sexual, etnias, raças, pois deve a ciência indignar-se com as injustiças e demonstrar que a dignidade humana precisa ser preservada em todo o âmbito social, peculiarmente na escola, enfatizar que os direitos humanos adentram as abordagens metodológicas como estratégias para a conquista da liberdade, ser, estar, viver e conviver, assim como reelaborar uma nova conquista social que permita sempre a todos sentir-se bem e feliz diante de todos os destinos socioeducacionais.

Não obstante, esse trabalho retrata o esforço de compreender a incidência da prática do bullying/cyberbullying no contexto escolar, bem como suas causas e consequências, de maneira que o estudo forneça subsídios para fundamentar uma próxima etapa do projeto, cuja hipótese está no uso da tecnologia, por meio de

Serious Games, a favor da conscientização sobre o tema e a erradicação dessa prática.

Referências

BANDEIRA, C. M. **Bullying**: autoestima e diferenças de gênero. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhais. **Gestão da Educação**: o município e a escola. São Paulo: Cadernos de Formação, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Ed. Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. "L'ècole conservatrice. L'inegalité sociale devant l'école et devant la culture, **Revue française de sociologie**, nº, 3, p. 325-347.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 1987. (Gênese e estrutura do Campo Religioso).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (Português de Portugal) – 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, de 06 de março de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: < http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2012/Resolucao1_30maio2012_DiretrizesEducacaoDH.pdf >. Acesso em: 04 set. 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm >. Acesso em: 15 set. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE nº 1**, de 30 de maio de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: < <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Res-CP-001-2012-05-30.pdf> >. Acesso em: 15 set. 2012.

Brasília, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l18069.htm >. Acesso em: 15 set. 2012.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade: bullying** o sofrimento das vítimas e dos agressores. 3. ed. São Paulo: Gente, 2008.

CLABAUGH, G. K. & CLABAUGH, A. A. **Bad Apples or Sour Pickles?** I Fundamental Attribution Error and the Columbine Massacre (2005). Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ685028>. Acesso em: 05 fev. 2019.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

EYNG, Ana Maria. Convivência e violências nas escolas: A dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do bullying. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (Org.). **Bullying nas escolas**: estratégias de intervenção e formação de professores. Rio Grande do Sul: Ijuí, 2011. p. 97-133.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I. **A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque 13ª Edição, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão, tradução de Raquel Ramallete. 41. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49ª ed. São Paulo, Global, 2004.

KONDER COMPARATO, Fábio. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 7ª. Edição Revisada e atualizada. Editora Saraiva, 2010

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores**. São Paulo: Cadernos de Formação, 2007.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. © 2013 Éditions de La Découverte 1 Paris © 2014 Antígona 1. Direitos reservados para Portugal. Ed. 1, Outubro 2014.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

PEREIRA, Graziela Raupp; VARELA, Cristina Monteggia; SILVEIRA, Guilherme Pereira. O fenômeno do bullying homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp. S/d.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. 1. ed. São Paulo: Paulus. 2002.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETTI, Lindomar. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. In.: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009.

RIBEIRO, Cristiane Maria. As pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. In: **Reunião Anual da Anped**, 28. Caxambu: Anped, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SEIXAS, Sónia Raquel Pereira Malta Marruaz. **Comportamentos de Bullying**: entre pares bem Estar e Ajustamento Escolar. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, na especialidade de Psicologia Pedagógica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Eduardo Santos e coorientação do Professor Doutor Gustave Nicolas Fischer.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Elaboração, execução e impacto do Plano Nacional de Educação em direitos humanos: estudo de caso no Brasil. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; REIS, Martha dos (org.). **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Marília: Oficina Universitária / São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 37.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Cartilha: bullying - justiça nas escolas**. 1ª ed. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010.

SILVA, Cristiane Gonçalves da. Diversidade, desigualdade e exclusão social, políticas de saúde para a diversidade: em busca da superação da desigualdade e da exclusão social. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; REIS, Martha dos (org.). **Educação, direitos humanos e exclusão social**. Marília: Oficina Universitária / São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012,. 178p.

VOORS, Willian. **The parent's book about bullying: changing the course of your child life: for parents on either side of the bullying fence**. Minnesota: Hazelden, 2010.

PEDAGOGIAS AMERICANAS: NOTAS INICIAIS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE LÉLIA GONZALEZ PARA O PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

*Isabell Theresa Tavares Neri¹
Lúcia Isabel da Conceição Silva²*

INTRODUÇÃO

As trajetórias intelectual e militante de Lélia Gonzalez foram trilhadas por ela com o principal objetivo de combater o racismo estrutural no Brasil. Uma intelectual orgânica incansável, provocativa e criativa, características estas refletidas em sua escrita arrebatadora.

Muitas/os de suas/seus biógrafas/os afirmam com tranquilidade que a autora de *Por um feminismo afro-latino-americano* (2011) foi uma das primeiras intelectuais no Brasil a debater e escrever sobre o pensamento decolonial- chegando a anteceder algumas teses lançadas por Quijano (2005)- assim como assumiu a vanguarda nos debates interseccionais de classe, de raça e de gênero.

Ainda assim, Lélia Gonzalez se manteve no anonimato no seio do circuito acadêmico brasileiro, um jejum que vem sendo quebrado na atualidade graças a um movimento encabeçado pelas juventudes de vários movimentos negros e feministas que têm realizado o esforço de promover eventos, documentários, exposições e rodas de conversas sobre a grande Mãe Preta da luta pela de(s)colonização na América Latina.

Uma das principais hipóteses levantadas por pesquisadoras/es da obra da intelectual é o fato de seu legado material não ser tão extenso quanto o seu legado imaterial. São registrados dois livros de sua autoria. *Lugar de Negro* (1982), escrito em coautoria com o sociólogo Carlos Hasenbalg, *Festas Populares no Brasil* (1987), premiado em Leipzig, na Alemanha; alguns de seus biógrafos incluem um terceiro livro, trata-se de um compilado de textos onde Lélia assina a autoria de um deles, dedicado a refletir sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira.

Os poucos livros escritos não podem ser vistos como parâmetros para medir a estatura desta magistral intelectual. Lélia Gonzalez proferiu inúmeras palestras na América do Norte, na África e na Europa, uma boa parte delas

¹ Discente (doutorado), da linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade; orientanda da prof. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva- Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal do Pará-PPGED-UFPA.

² Docente da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Pará-PPGED-UFPA.

gravadas, transcritas e organizadas em livros póstumos como *Primavera para as rosas negras* (2018) e *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos* (2020).

Além de ser uma grande filósofa e historiadora, apaixonada pela arte, foi uma primorosa menestrel, compositora, ao mesmo tempo em que assumiu importantes funções no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), prestando até mesmo assessoria para o cineasta Cacá Diegues, consagrado diretor do filme “Quilombo.”

Tais evidências, para algumas/uns de suas/seus contemporâneas/os e estudiosas/os de seu legado, exigem cautela com relação aos rótulos e seus sectarismos. Embora tenha dado imensuráveis contribuições para o feminismo negro e para as lutas dos movimentos negros, a herança que Lélia nos deixou é muito mais ampla, sendo considerada uma das maiores intérpretes do pensamento social brasileiro, assinando a autoria de textos espantosamente atuais e estando na dianteira ao impulsionar vertentes interdisciplinares nas ciências sociais (BARRETO, 2018).

Assim como Paulo Freire que, segundo estudiosas/os como Scocuglia (2019), construiu um pensamento passível de mudanças a cada nova escrita, o pensamento de Lélia Gonzalez também não escapou das metamorfoses provocadas pelo passar do tempo.

Barreto (2018), de maneira didática, aponta que podemos estipular três distintos momentos, não estanques, que contemplam as mudanças experimentadas pelo pensamento da intelectual: a) uma fase marxista correspondente à década de 1970; b) o momento em que Lélia mergulha na psicanálise e na Afrocentricidade, a partir de 1980; c) última etapa dedicada a uma profunda crítica sobre o imperialismo do feminismo ocidental e algumas considerações sobre o mulherismo *Africana*, que contemplam as décadas de 1980-90.

Este artigo pretende focar nos dois primeiros tópicos anteriormente citados referentes ao Legado de Lélia Gonzalez, procurando trilhar uma linha argumentativa que parte de uma análise marxista a partir da perspectiva racial, segue problematizando o racismo estrutural no Brasil e deságua no apontamento de caminhos pedagógicos antirracistas a partir do enfoque da Afrocentricidade.

O racismo nunca foi um fenômeno efêmero no Brasil

A atividade intelectual de Lélia Gonzalez, como mencionamos no tópico anterior, é mergulhada nos preceitos marxistas na década de 1970. Envolvida com a teoria da dependência, assim como outras/os intelectuais do período, a filósofa e historiadora adensava as suas análises em três aspectos: a) uma leitura sobre o desenvolvimento tardio e combinado experimentado pelo Brasil; b) o neocolonialismo proveniente da condição do país enquanto exportador de produtos primários; c) o descarte da mão de obra não branca com o advento do modo de produção capitalista.

Lélia Gonzalez problematiza que o capitalismo manteve o funcionamento de outras formas de produção. Estes múltiplos regimes de trabalho, incluindo o assalariado, possuem uma mão de obra racialmente classificada. Isso implica em afirmar que a classe proletária é uma minoria e predominantemente branca, concentrando-se em grande parte no Sul e no sudeste do país, ambas embranquecidas em consequência das políticas governamentais que estimularam a vinda de força de trabalho europeia.

As regiões norte e nordeste, por seu turno, são o principal palco de atuação dos modos de produção pré-capitalistas. A permanência das mesmas é fundamental para alimentar os lucros do capitalismo, além de aglutinarem uma mão de obra negra e indígena, conjuntura esta que sinaliza para um evidente colonialismo interno. Gonçalves (2001) cita como exemplo a realidade amazônica, onde predominam regimes de trabalho análogos à escravização em meio a atividades como a extração do látex (considerado o ouro branco), que possibilitou a revolução industrial. Ao se referir à classe proletária, Lélia enfatiza que “[...] esse operariado brasileiro ainda é uma classe minoritária, porque dentro desse sistema que nós vivemos, nós sabemos que existe uma massa marginal crescente que nem chegou à categoria de operário [...]” (GONZALEZ, 2018, p.86).

Historiadores/as e sociólogos/as como Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Fernando Henrique Cardoso ao analisarem a realidade da população brasileira negra, limitavam-se ao recorte histórico correspondente ao período pós-abolição, com a exceção de Florestan Fernandes que ampliou este recorte temporal para o advento do capitalismo no país.

Era praticamente uma unanimidade no âmbito do pensamento social brasileiro a tese de que a discriminação racial era um indício anacrônico do período da escravização e que à medida em que o modo de produção capitalista fosse avançando, as populações negras seriam automaticamente assimiladas à sociedade de classes. Portanto, para intelectuais como Florestan Fernandes, o racismo era um fenômeno efêmero (GONZALEZ; HASENBALG, 1982).

Tanto Lélia Gonzalez quanto Caio Hasenbalg mostraram que o racismo nunca foi efêmero, mas gravemente estrutural, temos que atentar para o contexto. Década de 1970, o auge da ditadura civil-militar-empresarial que espalhava a falaciosa propaganda do “milagre econômico brasileiro,” beneficiando, na realidade, apenas a classe média alta e predominantemente branca.

Enquanto as mulheres brancas comemoravam o seu amplo ingresso no mercado de trabalho, a população negra, sobretudo as mulheres e a juventude, eram alocadas aos postos do subemprego, desprovidas dos direitos trabalhistas mínimos.

Até mesmo as classes brancas empobrecidas se beneficiavam simbolicamente do racismo estrutural. A exigência da boa aparência é unânime nos anúncios de empregos, sinônimo de exclusão das características fenotípicas não brancas. Como consequência, a classe trabalhadora negra era obrigada a ir para a informalidade. Às mulheres negras, por exemplo, não havia outra alternativa senão ganhar a vida como doméstica e/ou na prostituição, enquanto que a juventude negra masculina é o principal alvo da violência policial.

Uma outra evidência de que o racismo estrutural é notável na conjuntura brasileira é a própria geografia racializada das grandes megalópoles, onde os condomínios de luxo, a polícia e as suas ações truculentas e genocidas, bem como as periferias correspondem, respectivamente, à casa grande, ao capataz e à senzala.

[...] desde a época colonial aos dias de hoje, [...] O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e evidentemente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc, até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: **a divisão racial do espaço** [grifo nosso] (GONZALES; HASENBALG, 1982, p.15).

Além de questionar a falácia do milagre econômico, outro mito era constantemente contestado pelo Movimento Negro Unificado-MNU (movimento social do qual Lélia Gonzalez foi uma das fundadoras), o da democracia racial. De modo ironicamente perverso, a censura militar utilizava um dos preceitos da Lei de Segurança Nacional, referente ao crime por discriminação racial, para punir injustamente as manifestações públicas que denunciavam o racismo estrutural.

O segundo momento da produção intelectual de Lélia, em nosso entendimento, não mais se resume a uma análise marxista a partir de uma perspectiva racial, mas também se dedica a aprofundar a lógica do racismo na sociedade brasileira em uma perspectiva interdisciplinar, discussão do próximo tópico.

A Psicanálise e a Afrocentricidade ampliam as análises de Lélia Gonzalez sobre o racismo estrutural

Lélia Gonzalez dialogou com muitos intelectuais marxistas em seus escritos, como Althusser, Lênin e Trotsky, deixando provas evidentes de que não esnobava a dimensão econômica em suas análises sobre a conjuntura brasileira, mas avança ao comprovar a tese de que o modo de produção capitalista depende diretamente do racismo estrutural e da violência sexista para se sustentar ao expô-lo com uma riqueza de detalhes e com um arsenal de estatísticas robustas que mostram a condição desumana amargamente vivida pela mulher negra no país.

Ao comprovar que o racismo não é efêmero, mas perversamente estrutural, a intelectual se dedicou a aprofundar ainda mais as suas análises sobre o mesmo, partindo do princípio de que a violência racial brasileira é diferente da existente em países como os Estados Unidos e a África do Sul, ambos atravessados por um doloroso *Apartheid* racial.

A cruel experiência de segregação racial vivenciada pelas populações negras nesses países, ensejaram um importante sentido pedagógico para estas comunidades. As crianças, desde os anos escolares iniciais eram estimuladas/os por suas/seus familiares e educadoras/es a amadurecerem uma consciência racial, resultando em uma geração de notáveis jovens intelectuais negras/os aclamadas/os pelas suas brilhantes análises sobre o racismo e a violência colonial, como Martin Luther King, Du bois e Walter Rodney.

Para compreender o racismo estrutural brasileiro é necessário refazer os passos históricos do país, começando pela evidência de que o Brasil sofreu um processo de colonização ibérica.

Os países que estão geograficamente situados na Península Ibérica são Portugal e Espanha e apresentam como um dos principais capítulos de sua história os conflitos entre os Mouros e os Cristãos. Embora a narrativa eurocêntrica aponte os interesses religiosos como o motivo mais relevante para a deflagração dos conflitos, oculta dois fatos importantes. O primeiro se refere à evidência de que os Mouros eram povos predominantemente negros e o segundo diz respeito à liderança predominantemente feminina de seus exércitos.

A lógica de castas que configura as sociedades portuguesa e espanhola será imposta aos territórios colonizados. Relações de poder racialmente forjadas, onde as populações negras e indígenas ocupam as posições mais inferiores no âmbito das relações de trabalho e seus produtos, isentas/os de direitos jurídicos, políticos e democráticos.

Para além dos fatos históricos que configuram as condições estruturais, Lélia Gonzalez não deixa de ignorar as chagas abertas provocadas pela violência racial no campo das subjetividades, sendo bastante inspirada pelos textos de Frantz Fanon e Lima Barreto.

A psicanálise passa a ser um território desbravado pela intelectual. Tamanha dedicação pelos estudos psicanalíticos irá resultar na fundação na primeira escola de psicanálise do Rio de Janeiro. Ao estabelecer diálogos com MD Magno e Betty Frieman, Lélia conhece as obras de Lacan, utilizando a sua categoria intitulada de denegação para compreender as violências raciais no campo das subjetividades.

Assim, a seguinte tese será levantada pela autora: o racismo estrutural no Brasil é fruto de uma (de)formação do inconsciente coletivo brasileiro que enaltece as referências europeias e o branconcentrismo, ao mesmo tempo em que estimula a denegação, ou seja, o repulsa, o desprezo e o ódio pelas culturas e identidades indígenas e amefricanas.

A sociedade brasileira padece de uma neurose coletiva ao cair nas armadilhas do brancocentrismo, considerando-se europeia, quando mais da metade da população é predominantemente negra e indígena. Um adoecimento

psíquico que é fruto de um terrorismo cultural, verdadeira herança do processo de colonização.

Como enfrentar este terrorismo cultural euro/norte/centrado que provoca a denegação das culturas e identidades indígenas e africanas? Uma das respostas estava na língua. Lélia considerava ser importante falar sobre o pretuguês, que nada mais é do que a influência africana no português brasileiro, assim como no francês, espanhol e outros idiomas espalhados pelo continente.

Palavras como Améfrica Ladina e Amefricanidade, esta última poderosa categoria cultural e política cunhada por Lélia, surgem do pretuguês. Uma forma de oralidade e de escrita que é, em nossa visão, uma das principais marcas de(s)colonizadoras da intelectual. Um processo de libertação que exigia a compreensão de que as culturas e identidade indígenas e amefricanas não se restringem à epiderme.

O Brasil-por razões de ordem geográfica, histórico-cultural e sobretudo da ordem do inconsciente-é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, **teve trocado o t pelo d para, aí sim, nomear o nosso país com todas as letras: Améfrica Ladina (cuja neurose cultural tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e “pardos” do IBGE) são ladinoamefricanos [...]** [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018, p.335).

Nessa direção, Lélia subverte o nome América Latina, associado à branquitude e à reprodução de um colonialismo interno por parte de uma estreita casta social que advoga para si a característica de uma latinidade que se considera erroneamente predominantemente ariana e por isso mais evoluída e civilizada do que os povos originários e amefricanos.

No bom pretuguês subversivo, esta América na verdade é Améfrica, uma vez que seu território é predominantemente ocupado pelos povos originários e africanos. A partir de referências da Afrocentricidade, como o primoroso livro escrito por Ivan Van Sertima **Eles vieram antes de Colombo** que registra, com o amparo de dados robustos, a chegada de expedições africanas às Américas, antes da invasão europeia, que estabelecem intercâmbios e notáveis processos de interações com os povos originários que resultaram na fundação de comunidades como os *Miskitos* na Nicarágua, herdeiros das relações entre indígenas e africanos.

“Eles chegaram antes de Colombo.” É dose! É dose! Quando a gente houve falar dos Miskitos, na Nicarágua... Eles são a própria patente de descendentes de negros misturados com índios. Mas olha para a cara de um *Miskito*: você vê o crioulo presente ali. São estes negros que chegaram antes de Colombo, na América [...] os índios afirmam que num

passado que eles não sabem dizer quando, chegaram uns homens muito grandes e negros [...] (GONZALEZ, 2018, p.347).

A palavra Ladina, por sua vez, tem uma explicação histórica. Era utilizada para denominar as/os escravizadas/os indígenas e amefricanas/os que possuísem algum grau de instrução que as/os possibilitassem a assumir ofícios que não se resumiam ao trabalho braçal. No entanto, com o passar do tempo, este vocábulo passou a ser sinônimo de termos pejorativos, tais como malandro, preguiçoso e ladrão.

Lélia, assim, em um tom provocativo à violência eurocêntrica e ao brancocentrismo, brada que essa América não é dos latinos que se intitulam europeus, mas das/os negras/os e indígenas, vistos injustamente como os selvagens, irracionais e bandidos, ou seja, os ladinos.

A categoria cultural e política Amefricanidade representa uma resistência à violência e à dominação impostas pelo imperialismo euro/norte/centrado, que incluem também a América do Norte. Para Lélia Gonzalez, o termo afro-americano se encerra apenas nas experiências dos movimentos negros nos Estados Unidos, ignorando as inúmeras comunidades africanas, tanto as diaspORIZADAS quanto as que chegaram à América Ladina antes da invasão europeia e ocupam os quadrantes central, insular e o sul da América Ladina.

Ser amefricana/o, em nosso entendimento, é respeitar toda a diversidade das peles negras e vermelhas e suas cosmo-sensações, culturas e identidades que abarcam a América Ladina. Não se trata de estabelecer disputas entre os povos africanos e os povos originários, já que parte de uma perspectiva afrocentrada que não pretende cair nas armadilhas do egocentrismo europeu, mas em colocar no centro do conhecimento, da religiosidade, da política, dos direitos humanos e da educação as epistemologias, pedagogias e ancestralidades dos povos colonizados.

Seguindo as pistas deixadas pelo legado de(s)colonizador de Lélia Gonzalez, pretendemos ampliar a categoria cultural e política Amefricanidade a partir do seio do território Amazônico, no sentido de tecer matrizes iniciais de uma Amefricanidade Amazônida, compreendendo que o processo de colonização setentrional sofrido pelo território não pode ter ignorado o fato de que apresenta contrastes com relação à violência colonial sofrida pelo restante do país.

Como apontamos em parágrafos anteriores, a categoria Amefricanidade é forjada a partir do enfoque da Afrocentricidade, uma poderosa ferramenta capaz

de desmontar as engrenagens do eurocentrismo. Através de obras de intelectuais africanos consagrados, podemos constatar que as matrizes filosóficas, culturais e epistemológicas europeias são meros plágios do continente africano.

Estes achados, já exaustivamente comprovados, são cruciais para repensar o mundo a partir de uma ótica que retira o ponto zero do território europeu e suas perversas classificações raciais, capacitistas, classistas e generificadas, responsáveis por derramar o padrão de poder global sobre o mundo.

Importante compreender que a categoria Amefricanidade não se encerra ao território africano, de modo a não deixar de levar em consideração as especificidades da América Latina e sua diversidade. Ser amefricana/o, em nossa visão, significa sangrar a lógica sacrificial europeia que, incapaz de produzir suas próprias epistemes, drenou, violentou e se apropriou das matrizes da África clássica, o verdadeiro berço da civilização (DIOP, 1955), ao mesmo tempo declarando guerra aos próprios povos de Abya Ayala, território esculpido pelas relações entre os indígenas e os africanos antes da conquista/barbárie europeia e da diáspora.

Assumir-se enquanto Amefricana/o é compreender que não somos africanas/os, mas um povo forjado a partir das culturas e identidades indígenas e africanas, tecendo um bordado político e cultural extremamente complexo e diverso como a América Latina. Assim, a partir da revolução do Haiti, citada pelo próprio Quijano (2005), da Cabanagem na Amazônia e tantas outras, vemos que as experiências indígenas e africanas estão amalgamadas em uma heterogeneidade cujo (re)conhecimento é indispensável para que a nossa Abya Yala garanta a preservação de todas as vidas.

Notas iniciais sobre as pedagogias amefricanas

As pedagogias amefricanas, independente das denominações, partem da premissa de que a educação é fundamental para subverter a deformação do inconsciente coletivo brasileiro caracterizado pela denegação das culturas e identidades indígenas e amefricanas, ancoradas nos seguintes princípios: a) a urgência em realizar uma reparação histórica; b) A validação das pedagogias e das didáticas orquestradas pelos movimentos sociais, comunidades tracionais e povos

originários; c) A subversão das matrizes pedagógicas e epistemológicas eurocêntricas.

Começando pelo último tópico, devemos abraçar o desafio de aprender a desaprender todas as epistemologias e pedagogias eurocêntricas ainda impregnadas nas universidades e que influenciam diretamente nas licenciaturas. Uma visão afrocentrada de nossa formação acadêmica ajuda a ampliar os nossos horizontes investigativos e docentes, nos encorajando a realizar o “desmame” de matrizes europeias que pouco dialogam com a nossa realidade.

[...] apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar às astúcias da razão ocidental. Aqui e ali podemos constatar em seus discursos, os efeitos do neocolonialismo cultural; desde a transposição mecânica de interpretações de realidades diferentes às mais sofisticadas articulações “conceituais” que se perdem no abstracionismo [...] (GONZALEZ, 2018, p. 61).

Entendemos que uma visão afrocentrada e portanto de(s)colonial nos permite realizar o que Curiel (2013) considera como uma etnografia de nossos privilégios catedráticos, provocando um debate sobre os motivos que nos levam a racializarmos, generificarmos e empobrecermos os povos que vivem na América Latina, ainda vistos como simples objetos de pesquisas que partem de referências epistêmicas do norte global.

Assim, não basta afirmarmos que somos povos subalternizados, violentados/os pelo racismo, patriarcado e o heterossexismo, mas sim sobretudo compreender as lógicas destas opressões, bem como identificar quem são os grupos aburguesados que se beneficiam destas relações de poder.

Com relação ao segundo tópico, devemos exercer uma constante vigilância com relação às nossas didáticas e práticas pedagógicas. Concordamos com Lélia que é errôneo pensar que basta adicionarmos autoras/es negras/os e indígenas em nossas bibliografias para acreditar que estamos combatendo o eurocentrismo. A intelectual, ao descrever sobre as suas metodologias empregadas no curso que ministrou sobre Culturas Negras, na Escola de Artes Visuais-EAV, apontou para a necessidade de ver os terreiros de candomblé, as rodas de capoeira, as aldeias e os quilombos como espaços educativos, orquestrando um processo educativo embasado em uma lógica comunitária, dialógica e, portanto não competitiva ou meritocrática.

As ossaturas escolares ocidentais são absurdamente cruéis com as crianças e jovens não brancos. O modelo educativo ocidental rotula as/os

educandas/os indígenas ou negras patologicamente, alegando que as/os mesmas/os são intelectualmente incapazes, contribuindo para os altos índices de evasão. “Induzem nossas crianças a deixar de lado uma escola onde os privilégios de raça, classe e sexo constituem o grande ideal para ser atingido, através do saber por excelência, emanado da cultura ‘por excelência’ a ocidental burguesa” (GONZALEZ, 2018, p.272).

Enquanto a historiografia positivista enaltece nomes como a princesa Isabel e D. Pedro, deixa no anonimato grandes heróis como Zumbi dos Palmares, Nanny e Dandara, importantes lideranças quilombolas, exemplares modelos de sociedades alternativas onde indígenas, negras/os e brancas/os empobrecidas/os experimentavam relações democráticas e amplamente de(s)coloniais.

Lélia Gonzalez sempre destacou em seus textos a importância de as crianças e jovens não brancas/os conhecerem estes importantes nomes, a fim de fortalecer a sua autoestima, estimulando o orgulho de suas identidades e culturas amefricanas.

[...] estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? **A impressão de que só os homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla dá-se o nome de: sexismo, racismo e elitismo.** [...] [grifo nosso] (GONZALEZ, 2018, p.120).

Em meio a esta constelação que sacrificou a própria vida em nome da de(s)colonização, as mulheres negras merecem um destaque especial. Muito mais do que escravizadas de eito ou de ganho, onde até mesmo a falácia da subserviência da mãe preta que amamentava os filhos da sinhá proliferou no discurso eurocêntrico, as mesmas são autoras de estratégias de sobrevivência e de resistência que inspiraram até mesmo os movimentos operários muitos anos depois. “Inserir a história de Nanny, líder quilombola da Jamaica [...] é inserir mulheres negras para o cerne da história não como coadjuvantes, mas como figuras vitais” (BARRETO, 2018, p.26).

Didáticas, livros e práticas pedagógicas devem ser pensados a partir de matrizes éticas, filosóficas e estético-políticas amefricanas que coloquem no centro dos processos educativos os saberes dos povos originários e amefricanos em diálogo com o conhecimento científico.

[...] estamos falando da contribuição ameríndia, da africana e da europeia. Como indígenas e negros foram escravizados e explorados pelos europeus, suas manifestações culturais têm sido retiradas de cena, recalçadas pela classe dominante de origem europeia (mas bastante mestiçada, do ponto de vista racial), que as classifica como “folclore” e as coloca como museu de curiosidades, de coisas exóticas. (GONZALEZ, 2018, p.138).

Ainda que para Lélia Gonzalez a oralidade, a corporeidade e a arte sejam inerentes às referências culturais não brancas, a população negra deve obter contato com os conteúdos escolares para que se articulem e se fortaleçam profissionalmente diante de uma sociedade perversamente capitalista. No entanto, uma educação de(s)colonial e afrocentrada precisa orientar as/os educandas/os em direção a caminhos epistêmicos que mostrem as raízes verdadeiras desta ciência que (des) conhecemos como de origem exclusivamente eurocêntrica, mas que se desenvolveu graças à genialidade de grandes intelectuais africanos, asiáticos e indígenas, ausentes nas páginas das obras ocidentais.

Não devemos nos perguntar como fazer pedagogias amefricanas, mas como podemos nos despir das ortodoxias impostas pela colonialidade que bloqueiam nossos sentidos para as cosmosensações oriundas dos corpos negros e vermelhos que já nascem lutando e morrem sonhando com a devolução da América para os seus reais donos: os ladinos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais constatamos que manter Lélia Gonzalez no anonimato representou um grande desperdício de arcabouços teóricos para a própria universidade. A intelectual deve ser aclamada pela sua leitura lúcida e complexa sobre a conjuntura brasileira, conduzindo um bordado entre distintos paradigmas sintonizados com as peculiaridades do nosso país.

Enquanto filósofa, historiadora e militante, a intelectual compreendia a necessidade de realizar um duplo movimento. Ao mesmo tempo em que reconhecia a urgência de ocupar as ruas, não esnobava por outro lado a importância de de(s)colonizar as universidades e as escolas.

Assim, partindo de preceitos do paradigma afrocêntrico, no intuito de combater a denegação das culturas e identidades indígenas e amefricanas que deforma o inconsciente coletivo brasileiro e alimenta o racismo estrutural, Lélia apostava na educação.

Forjando, assim, as bases fundantes do que podemos considerar como uma pedagogia amefricana, sendo elas: a) a necessidade de reparar uma historiografia positivista eurocêntrica, desvelando as pedagogias milenares como as que foram forjadas na revolução haitiana, na cabanagem e o quilombo de Zumbi dos Palmares; b) os estudos de paradigmas e epistemologias amefricanas e indígenas e c) a valorização das didáticas e pedagogias criativas dos movimentos sociais e comunidades tradicionais.

Referências

BARRETO, Raquel. Lélia Gonzalez, uma intérprete do Brasil. In: BARRETO, Raquel. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa / Lélia Gonzalez diáspora africana**. São Paulo: Filhos da África, 2018.

CURIEL, Ochy. **La nación heterossexual análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación**. Bogotá: Brecha Lésbica, 2013.

DIOP, Cheikh Anta. **A origem africana da civilização mito ou realidade**. Paris: Présence Africaine, 1955.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, amazônias**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GONZALEZ, Lélia. Depoimento. 1980. In: GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana. São Paulo: Filhos da África:, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Festas populares no Brasil**. Rio de Janeiro, 1987.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de Formação do Círculo Palmarino**, Batalha de Ideias, nº 1. Rio de Janeiro, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos**. São Paulo: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

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.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

PENSAR EM MOVIMENTO COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM

*Cláudio Roberto Brocanelli*¹

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de algumas conversas anteriores e de estudos, previamente com textos de autores e pensadores renomados, em especial com reflexões de textos de Paulo Freire e Rodolfo Kush, e com pesquisadores preocupados com o pensamento latino americano, o que nos deu oportunidade de ligar e de aproximar pensamentos e elaborar movimentos possíveis para a compreensão da escola como um todo e a história de nosso povo em geral, germinando ideias que até então não eram consideradas devidamente. Pensar com tais autores e com os pesquisadores envolvidos com essa discussão, nos oferece uma oportunidade de recriar as relações intra-muros da escola, firmando a cada vez a forma como acreditamos ser verdadeira a sala de aula com uma aprendizagem que acontece com o envolvimento de todos, sem exceção. Portanto, nosso desejo é que a partir deste momento, com novas reflexões e novas leituras e releituras e discussões, o Pensar em Movimento como Metodologia de Aprendizagem se torne uma realidade efetivamente nos meios acadêmicos, valorizando uma Filosofia de Educação própria e próxima do espaço em que estamos, 'daqui'.

Nossa intenção é pensar modos possíveis e/ou já existentes em outros ambientes, os quais poderiam ser vividos também na escola, na educação oficializada. Há uma falha na escola que se repete na medida em que dá enfoque a um ensino como uma reprodução do mesmo, de saberes já existentes que apenas são reproduzidos em tais ambientes. Parece-nos que a escola se esquece da vida já vivida pelas crianças, jovens e adultos, oferecendo a informação repetida e desprezando as experiências de vida de cada um que ali está, seja antes do seu ingresso na escola ou durante a sua permanência nela; vida é integralidade e é o que deve estar nas raízes de nossas relações.

Nossa proposta é a de ver a escola como um lugar que também é vida. É troca, é humanização, é dialogicidade que se volta à aprendizagem como círculo,

¹ Docente da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP. Filósofo, Doutor em Educação, pesquisador de temas voltados à Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia e Filosofia na América Latina, com ênfase atualmente em Paulo Freire e Educação de Jovens e Adultos. É professor de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais na Unesp.

lugar de participação de todos os envolvidos. No mesmo sentido, propomos o Pensar em Movimento como Metodologia de Aprendizagem, ao invés de Metodologia de Ensino, de forma que antes de qualquer soberba ou arrogância daquele que ensina, esteja o desejo e as disposições de/para aprendizagem de todos os envolvidos, como uma abertura aos possíveis sem a pretensa matéria imposta.

Paulo Freire (1961) nos oferece uma compreensão para que a educação tenha uma característica de 'Pensar em Movimento' e que a sala de aula seja um ambiente de produção de conhecimentos a partir de experiências particulares partilhadas por meio do diálogo numa comunicação constante que se abre ao aprendizado.

Em seus escritos contidos em Pedagogia do Oprimido, obra que retrata a importância de uma pedagogia que brota dos lugares próprios e do ser aí, daquele que está intimamente ligado à realidade vivida e experimentada cotidianamente, vemos a possibilidade de olhar e verificar a educação em nossos dias e como ela pode atender e responder aos anseios de nosso alunado. Para que seja possível chegar a uma resposta a esse desafio lançado – considerando a educação em tempos de crise e de pobreza formativa – devemos perguntar onde está a educação verdadeiramente, como um processo formativo integral e integrado com a realidade vivida, valorizando a humanização, destacada pelo autor, bem como realizar um processo de visita às nossas escolas, especialmente da escola da qual fizemos parte algum dia, olhando novamente para suas raízes e para tudo o que vivenciamos nela e que nos formou do modo como somos.

Para realizar esse mesmo Pensar em Movimento, carecemos aqui de fazer e trazer um questionamento para nossos dias, à luz de nossas vivências anteriores, buscando a compreensão do momento e as possibilidades de formação em nossos dias; além disso, é sumamente importante pensar a educação a partir da nossa realidade, conforme nos orienta Freire. Esses dois caminhos nos sugerem uma volta constante às nossas raízes, de acordo com o que nos aponta Kusch em sua atuação, como forma de reconhecimento de tudo aquilo que nos iniciou nesses processos formativos.

Fundamentalmente, Freire (1961) prioriza pensar uma Pedagogia do Oprimido na perspectiva de revelar a importância de cada um dizer a sua palavra;

isso implica na valorização de cada pessoa ser considerada em todas as suas dimensões, ou seja, o que cada pessoa é de acordo com toda a sua história e trajetória de vida.

Comumente, nos espaços escolares, não há momentos para se pensar a respeito de tudo o que nos educa, nos forma, nos indica caminhos perante a vida; a prisão à grade curricular nos coloca a todos numa forma (fôrma) quadrada que deve ser seguida, 'uniformemente'. No entanto, apesar de a escola ser um dentre todos os espaços que nos educam, deveria tratar de todos os acontecimentos da vida, os quais vão e estão além e aquém do quadrado da sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Brasil, destaca, já no início do seu texto, que a Educação se dá em todos os ambientes nos quais estamos inseridos; portanto, defendemos que não podemos jamais desprezar nenhum desses espaços e lugares por onde passamos durante nossa vida, especialmente na infância e início da juventude – onde há uma riqueza de conhecimentos por meio da curiosidade –, pois todos esses lugares nos dão algo que tanto pode nos ajudar a crescer ou destruir as potencialidades humanas; e tudo isso deve ser considerado durante a formação escolar, esta responsável por organizar boa parte das aprendizagens. O Pensar em Movimento que estamos indicando, passa pela necessidade de valorizar tudo o que ocorre com o ser humano, durante toda a sua vida a fim de encontrar suporte, informação e conhecimento para lidar com todas as situações.

Assim está descrito na LDB 9294/96,

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (grifo nosso).

Vale pensar a partir dessa proposta de modo que cada educador reveja as suas práticas pedagógicas e continue a fazer acontecer uma aprendizagem que se dê verdadeiramente de forma integralizada com toda a vida dos envolvidos. A preocupação é uma formação própria para o trabalho humano e para uma vivência na sociedade, na práxis inerente à vida social.

Freire, por sua vez, tem um compromisso com a vida, pensando tudo que está ligado à existência; não apenas reproduz ideias, mas a vida em movimento contínuo. A vida, portanto, é uma práxis libertadora, o que abrange todas as nossas ações e vivências; ou seja, uma prática cotidiana em busca de libertação de muitas amarras que a sociedade apresenta, seja com relação às obrigações de cidadão – injustamente –, seja por meio de mecanismos massificadores. Tudo isso exige de cada pessoa uma leitura abrangente a respeito de sua própria vida. Para que isso ocorra, apesar de ser a libertação um processo lento, ela é possível e pode se dar aos poucos em toda a sociedade humana; isso exige o constante pensamento a respeito das formas de dominação existentes entre nós, em variadas instâncias. Para tanto, sugere-se uma Pedagogia do Oprimido – não pode ser uma pedagogia para o oprimido, comumente instalada na escola, pois se pensa de cima para baixo e de fora para dentro, sempre, ao invés de pensar junto e coletivamente – de forma a possibilitar uma libertação a partir da base e de cada indivíduo.

Toda a nossa sociedade – e isso se confirma cada vez mais – é governada a partir de interesses de grupos e classes dominantes, com mentalidade dominante. Portanto, uma educação como prática da liberdade exige uma Pedagogia do Oprimido; como afirmamos, não uma pedagogia para ele, mas uma pedagogia dele, como sujeito que se autoconfigura responsabilmente. Na sociedade e na educação como um todo (pois isso se repete nos ambientes escolares, na sala de aula), há a supremacia de práticas de dominação; a Pedagogia do Oprimido sugere a libertação e a tomada de consciência de ambas as partes: dos dominantes e dos dominados. Para que isso ocorra, é necessário que ambos tenham consciência do que praticam, superando modelos estabelecidos e abrindo-se para um *quefazer* novo, conforme estamos propondo como um Pensar em Movimento que dê outras possibilidades e se abra para as falas de todas as pessoas envolvidas.

Com Freire, esse Pensar em Movimento, o qual estamos criando e que podemos relacionar com outros autores, se verifica em sua defesa de um processo de vida que passa do nível biológico para o biográfico; então, a alfabetização é aprender a escrever a sua vida como um autor e como testemunha de sua própria história, ou seja, é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Isso poderá acontecer na sociedade e na escola (na educação como um todo), quando aceitarmos a presença e o auxílio de uma Pedagogia do Oprimido também como

método de ensino e aprendizagem a partir de si e do próprio terreno frequentado pelas pessoas.

Nosso método – O Pensar em Movimento – também vem priorizar um humanismo pedagógico como um processo histórico em que o homem se reconhece (a si mesmo no mundo) e onde se lança com projetos de vida como tomada de consciência, bem como opções próprias, decisão e compromisso. Assim como nos indica Freire, alfabetizar é conscientizar. O Pensar em Movimento nos dá a oportunidade de ter mais plena consciência dos processos formativos e de uma leitura mais ampla e completa da realidade, aprendendo a letra, a palavra e o dinamismo do mundo.

Para ilustrar um pouco o Pensar em Movimento, temos em Freire a afirmação de que a educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar a sua forma humana. Assim, a pedagogia é antropologia. Portanto, a hominização não é adaptação: o homem não se naturaliza no mundo, mas pode humanizar o mundo; sua hominização é processo biológico e processo histórico, o que se dá como processos de crescimento e desenvolvimento físico-individual do ser e histórico-coletivo da humanidade, considerando, ainda, a historicidade de cada um.

Em sua metodologia, Freire valoriza o círculo; círculo feito de pessoas; círculo de cultura. Quando se dialoga em círculo, se re-vive a vida em profundidade crítica, momento em que se pode tomar plena consciência que emerge do próprio mundo vivido. Nesse momento o homem pode objetivar seu mundo, problematizar seu mundo e a própria sociedade onde está para, assim, compreender-se como projeto humano e subjetivamente constituído. Todos juntos, em círculos e em colaboração na criação e re-criação do mundo.

Com um Pensar em Movimento, é possível permitir que cada pessoa se descubra e expresse seu ser com a maior plenitude possível; um valor fundante de expressão e comunicação de si. Desse modo, instaura-se uma alfabetização coerente com as possibilidades de dizer a sua palavra própria e como processo antropológico donde o homem pensa e escreve a sua história. A vocação humana, para Freire, está firmada no anseio de liberdade, de justiça e de luta pela recuperação de sua humanidade.

Do mesmo modo, o Pensar em Movimento exige de nós uma visita às nossas raízes e a plena consciência do que vivemos; é lembrar de quem nos criou, nos educou, nos deu os primeiros ensinamentos, nossos pais, avós e outros educadores e todos os nossos antepassados, os quais deram raízes a nós. Além disso, ver o lugar onde iniciamos nossa vida, como uma visita ao que se passou, materialmente e espiritualmente. Há uma história atrás de nós, que nos alimentou e que precisa ser resgatada, lembrada, vivenciada na forma de uma resistência às novidades vazias de sentido na atualidade. Leitura do mundo, leitura da palavra e nova leitura do mundo, como diria Freire (2001), pois ele mesmo afirma nos inícios da carta essa possibilidade de ensinar e aprender que se dão na mesma medida e ao mesmo tempo, concomitantemente às leituras da palavra e do mundo; ou seja, se lê o mundo com todas as ferramentas e elementos que já se tem, podendo, com a palavra, realizar mais uma vez e sempre novas leituras de forma que há também novas compreensões com a palavra que cria e recria o ser no mundo onde habita.

Portanto,

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 2001, p. 01).

É um acontecimento que se dá em via de mão dupla, momento em que se ensina e aprende no mesmo processo, respeitoso e dialógico, movimentando ideias e provocando e promovendo discussões e (re)pensamentos. Há uma riqueza nessa afirmação de freire, pois sempre que esse ensinante consegue realizar meios de auxiliar na percepção daquilo que pensou ou falou, levando o aprendiz (e ensinante) a ver seus equívocos e seus acertos, alinhando e revendo o que pensa com a leveza da compreensão, há a construção de um pensar que se movimenta com a participação efetiva dos envolvidos. Os professores não são um empecilho para a aprendizagem, mas apenas pessoas outras que auxiliam as aprendizagens, promovendo esse movimento diante da abertura e curiosidade dos que ali estão, juntos.

Somente com tais ações e compreensão melhor de um Pensar em Movimento como método de orientação de todo o proceder acadêmico e suas

práticas pedagógicas, se alcançará os feitos e os efeitos de uma aprendizagem coerente com a vida, germinando as novidades com um prazer educativo, uma realização humana no espaço escolar.

O modo como vemos e desejamos se realizar a escola e a própria sala de aula, nos leva a considerar que a aprendizagem exige a troca de experiências, o que é possível com a interlocução e a permissão da voz e da vez de falar o que se pensa; somente com essa realidade de ensinar e aprender na dialogicidade, poderá ser efetivada uma escola que respeita a cada um com toda a sua história de vida, com suas raízes e com todas as suas expressões, valorizando o ser humano como carregado de elementos propícios que dão o que pensar, seja qual for a realidade em que vive, buscando a humanização permanente que atenda a todas as pessoas.

Há, nesse sentido, a possibilidade constante de se pensar, com a sua palavra, com a sua escrita, com a sua história e com tudo o que acontece ao redor, de problematizar a si mesmo e ao meio em que se vive, a sociedade como um todo, de forma que novos possíveis se construam na vida de cada um. Isso dá a liberdade pensada e ensinada por Freire (1961). Biografar-se é tarefa fundamental de cada pessoa, o que ocorre somente com um método que permita e promova tal ação; com relações abertas e promotoras de liberdade. Em nossa realidade latina e sul americana isso é imprescindível de acontecer, vasculhando a história, olhando as origens e reparando os caminhos errôneos do ensino arrogante e bancário.

Com essa provocação, podemos trazer para a conversa e problematização, ideias de Rodolfo Kusch, com o qual finalizaremos o texto, oferecendo vias de acesso ao olhar a paisagem sul – pois nossa intenção é olhar a escola, a sala de aula, as relações humanas e a história dos povos latino americanos. Há uma paisagem natural belíssima, mas que esconde profundezas de história e cultura invadidas, esquecidas e marginalizadas. É com essa intenção, de olhar novamente para tudo o que nos acontece, em nossas terras e em sala de aula, de forma que as pessoas, sem exceção, participem de todos os meios culturais, especialmente de bens culturais ancestrais.

Kusch nos auxilia a elaborar um pensamento que desvela os valores do povo latino americano e seu pensamento; aquilo que é da raiz desse povo e que surge de seus desafios, dificuldades e misérias, aquilo que retrata sua natureza, pessoal e ambiental, tudo isso é elemento importante de sua contribuição para o

pensamento e a reflexão, inclusive a filosófica, com finalidades de um crescimento que seja mais coerente e integrado com a realidade onde estão imersos, inseridos e vivenciando de uma forma mais coerente com o próprio ser. Por esse caminho, tanto Freire quanto Kusch buscam tais elementos como constitutivos de um povo que, de variadas formas, sempre foi explorado e permaneceu inerte por causa de forças estranhas, estrangeiras e exteriores; o que veio e continua vindo de fora, além da imposição, é imediatamente aceito por haver se acostumado a um ritmo de vida pautada na passividade. Portanto, urge repensar sua posição; urge oferecer os elementos próprios daqui, deste lugar, para que sejam pensadas outras maneiras. Como nos lembram alguns filósofos, é preciso pensar de outro modo superando a maneira como todos estão acostumados.

Ressaltamos o valor de uma reflexão como esta e que dê condições de pensar e educar para a libertação; isso implica na libertação permanente e constante de todos, sem exceção. Quando Kusch propõe pensar a singularidade do homem latino americano, sua intenção é desvelar as condições de vida submetida e resignada aos estranhos, ou estrangeiros. Numa leitura antropológica e filosófica, problematiza a construção do pensamento ou uma ausência do mesmo do povo daqui. Kusch (1976) pensa e propõe uma elaboração filosófica sobre o 'ser da América' que comumente vive épocas de crise constante, da qual precisamos nos livrar.

Sua reflexão parte da geocultura do homem sul americano, o qual vive um modo de ser nessa crise permanente, pois vive como desprezado, diminuído, tornado resignado aos meios dominantes externos, estrangeiros e exteriores a si mesmo. Assim comportando-se, age com o medo 'de nós mesmos' e com o medo de pensar uma filosofia que seja daqui, que seja própria.

Com isso, Kusch (1976) defende a filosofia como algo que se constitui e é aquilo que deve ser iniciado e instigado aqui, no nosso lugar; como exemplo disso, o pensamento popular é algo que se constitui antes de ser apresentada a técnica, antes do outro cristalizado e dominante. Seria vital pensar primeiramente a ética, para depois explicar o como e o porque fazer do modo como é apresentada a forma de vida. Aqui poderíamos apresentar o valor da surpresa, o que também tem sido ignorado pelo homem do exterior, repetindo-se o mesmo nas relações e na própria sala de aula. Esse homem se vale da técnica para não encontrar-se com o

inesperado, pois isso implica em sentir medo. Por outro lado, com a técnica, com a certeza, não se experiencia o medo, a surpresa. Portanto, uma prática de vida que vive somente a certeza, promove a esterilidade filosófica.

Na educação, especialmente a escolar, tem se formulado questões e formado ideias como prevenção; então, se educa para prevenir e prever, como sendo um marxista do mesmo. Há uma busca da resistência, porém, esta como certezas do que já fazer pronto, acabado; isso se dá por meio de reflexão que oferece respostas prontas, não como atirar-se e atrever-se a pensar o que há e o que é daqui. Nessa perspectiva, torna-se necessário repensar as dicotomias cristalizadas: a técnica ou a surpresa; a elite ou o povo. São dimensões diferentes e que se tornam determinadas e deterministas desde o dominador, desconsiderando o lugar e o ser dominado. O exemplo oferecido por Kusch (1976) em seu texto é que 'se extrai o mesmo mineral porque, senão, se perde tempo e dinheiro'. Então, com a coragem do ainda não, seria necessário provocar, cavar e buscar além do já visto, ou seja, filosofar a partir do não visto, do escondido, daquilo que não está nunca tão aparente no cotidiano.

Como uma sugestão, vencer o medo da história pode ser o primeiro passo para a superação; há 'aqui' em nosso meio uma história acidentada, não linear, com grandes diferenças entre campo e cidade, o que já define rico e pobre. Os analfabetos, no segundo grupo citado, não fazem parte da história. Foi construída a história a partir de fatos e coisas, desprezando o homem. A história divulgada e estudada nas escolas trouxe personagens criados como superiores, desfazendo-se de pessoas que aqui se constituíram até certo momento. Acidentalmente ou estrategicamente, essas pessoas morreram ou, melhor dizendo, foram aniquiladas, fato este que se repete no meio educacional a cada vez que uma prática docente, na arrogância professoral, instala-se na superioridade.

Por fim, tais provocações nos servem de indicações para seguir outro percurso de ensino/aprendizagem que não aja por meio de caprichos e vontades próprias em vias únicas, mas que sempre considere o outro e o que esse outro pode oferecer, sendo ele um indivíduo que possui variadas experiências a serem compartilhadas e que são uma riqueza para a reflexão dialógica. Talvez estejamos acostumados com a indiferença, mas é tempo de rever as estratégias e as metodologias, a fim de que prepondere a reflexão em via de mão dupla, com a

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021

contribuição do outro. Seja em experiências macro na sociedade, seja em experiências micro, em sala de aula, na escola e em demais ambientes menores, o Pensar em Movimento deve ocorrer, como um recurso fundamental de formação que se dá coerentemente com a vida e a dignidade humana, independentemente de povos, tempos e lugares. O que nos sugerem Freire e Kusch já nos mostra um caminho daquilo que é importante na formação das pessoas e no respeito ao outro, em todas as situações.

Referências

CAMBEIRO, F. G. Rodolfo Kusch – Geocultura del hombre americano. **Colección Estudios Latinoamericanos**. Buenos Aires, 1976.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1961.

POLÍTICA EDUCACIONAL, INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A DECOLONIALIDADE

Luciana Helena de Oliveira Viceli¹

INTRODUÇÃO

A educação escolar pública é um direito universal garantido por lei a todos os cidadãos. As políticas educacionais têm a função de regular a sua oferta, garantindo a sua qualidade e universalização. Historicamente é possível perceber que a construção dessas políticas é influenciada por diferentes grupos e interesses.

Este texto tem como objetivo apresentar a construção histórica desse direito, analisar as influências que os organismos internacionais exercem na elaboração das políticas educacionais, especialmente sobre os países periféricos como o Brasil, e dialogar com a perspectiva decolonial crescente nesses países.

Foi elaborado a partir de levantamento e análise bibliográfica. Apresenta o movimento histórico de formação do capitalismo e, conseqüentemente, da organização do sistema de educação escolar, para a perpetuação dos valores do capital. Na sequência, analisa as influências dos organismos internacionais na formulação de reformas e políticas para a educação escolar nos países periféricos, especialmente o Brasil, influências essas de cunho neoliberal. Finaliza com a apresentação da perspectiva decolonial para a educação, tão em voga em tais países e pensada por alguns intelectuais e movimentos sociais como uma possibilidade de enfrentamento ao modelo de educação capitalista ofertado às classes trabalhadoras.

Movimento histórico do capitalismo e sua ação sobre a educação escolar

As políticas públicas são ações do Estado frente às necessidades dos cidadãos, “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Ressalta-se que “[...] a política pública não é só o Estado, visto que, para a sua existência, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo [...]” (PEREIRA, 2008, p. 94). As políticas educacionais são ações que atendem

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM); linha de pesquisa Gestão e Política Educacional; orientadora Prof^a Dr^a Rosângela Célia Faustino. Mestra em Educação pelo PPE/UEM. Graduada em História e Pedagogia. Secretária Municipal de Educação no município de Guapirama/PR.

diretamente um setor específico da sociedade, assim, configuram-se em políticas sociais que

[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

Considerando que “as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho [...]” (HÖFLING, 2001, p. 31) e têm por finalidade atender às especificidades de cada grupo da população promovendo a cidadania, é fundamental a participação popular no planejamento, na organização e na efetivação dessas políticas, já que a sociedade é protagonista do processo.

A participação popular foi consideravelmente impactada pelas mudanças na organização da produção, ocorridas ao longo da história, e pelas implicações que tais alterações causaram na vida humana, na sua formação cultural, intelectual, econômica, social e política, também pelas implicações dessas mudanças na organização das políticas educacionais, no ensino e na escola pública.

A organização da produção apresenta mudanças significativas desde a implantação da manufatura até o modelo de produção flexível. As relações da força de trabalho com o produto, com as ferramentas e com a matéria-prima foram transformando-se e distanciando-se. Essas mudanças implicaram alterações na forma de produção e na humanidade, especialmente na vida dos trabalhadores, que tiveram, ao longo da história, seu cotidiano transformado.

Segundo Marx (1984), as relações econômica, social e cultural passaram a ser conduzidas pelos interesses do capital e a acumulação primitiva – sinônimo de expropriação da terra e dos meios de produção –, que antecede a acumulação capitalista – sinônimo de controle total sobre o bem mais precioso do trabalhador, a força de trabalho e o saber fazer.

O homem, ao ser expropriado da terra e dos meios de produção, ficou condenado a não mais protagonizar, mas figurar; o capital tornou-se o ator principal. O que fica evidente no período da maquinaria e da indústria moderna, quando o homem começa a ser substituído pela máquina-ferramenta, “[...] um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com

ferramentas semelhantes” (MARX, 1984, p. 426), restando ao trabalhador apenas o ofício de vigiar a máquina.

Isso intensifica-se com o processo taylorista e fordista, ao instituir-se a divisão científica do trabalho, desapropriando o operário do seu maior bem, o saber fazer (CORIAT, 1985), introduzindo a linha de montagem e a esteira rolante, fixando a carga horária diária em oito horas e cinco dólares de remuneração, mas sob controle social rígido pelos assistentes sociais (HARVEY, 2003), consolidando a chamada produção rígida e expondo o trabalhador a condições de desumanização, sob a falácia de que o método beneficiaria a todos, capitalistas e operários, pois “o fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para sua rede inúmeras nações descolonizadas” (HARVEY, 2003, p. 125). A ideia propagada era promover a maior produção com menor esforço e maior satisfação, que, na prática, resumia-se na acumulação da mais valia para o capitalista.

Segundo Alves (1999, p. 149), “a partir desse novo modo de acumulação do capital que se propaga pelo mundo burguês, reconstitui-se o próprio complexo de sociabilidade capitalista, que abrange o mundo da política e o mundo da cultura, o mundo do trabalho e o mundo da economia”. Promovendo a desumanização que acontece porque, ao desempenhar ações, sob a pressão da produção rígida, idealizadas e planejadas pelo outro, o operário desenvolve um trabalho mecânico que não necessita, aliás, que impede qualquer reflexão, análise ou criatividade, dispensando a formação intelectual e profissional, restando-lhe apenas a necessidade de uma atenção seletiva, já exigida na maquinaria, afastando-o e impedindo-o de frequentar os bancos escolares, restritos a grupos elitizados da sociedade.

Nesse cenário, de acordo com Braverman (1974), prevalece o controle dos meios de produção e dos trabalhadores, inibindo a capacidade de desenvolvimento dos operários, manipulando e coordenando todos os seus atos, fragilizando a organização como classe trabalhadora, afastando-os do conhecimento, tendo em vista que “[...] os restantes vínculos, já tênues e enfraquecidos, entre a população trabalhadora e a ciência, estão quase que completamente rompidos” (p. 117). A ciência e o conhecimento vão ficando cada vez mais restritos a determinados

grupos da sociedade, os mais ricos, restando aos trabalhadores a alienação (KUENZER, 2005).

Ao reduzir o trabalhador a apenas mais uma das ferramentas necessárias no processo industrial, o Capitalismo limita a possibilidade de desenvolvimento humano com autonomia e rompe com o papel emancipador e humanizador do trabalho, explicado e defendido por Marx (1984). Esse discurso, ainda hoje, está presente na teoria, porém, ao se analisar o processo histórico envolvendo-o, percebe-se que a prática tem andado na contramão do discurso, o que é preocupante, considerando a relevância de tal teoria para as relações, especialmente, a social e a cultural, mas também, a econômica, ou seja, as relações humanas que são construídas nas ações do homem no tempo e no espaço. Considerando a humanidade dependente das relações sociais para se desenvolver integralmente, é necessário observar os valores que têm envolvido as principais formas de relação social, o trabalho e a educação.

Ao longo da história, a educação dos menos favorecidos economicamente tem sido projetada para atender aos interesses do capital, conforme já anunciava Marx (1984), quando apontou que Adam Smith defendia que a formação intelectual deveria ser ofertada aos pobres em “doses homeopáticas”, apenas para se evitar a degeneração completa.

Essa realidade se repete ao longo da história e está presente atualmente na sociedade, com novas dimensões, mas mantendo algumas características, como a separação entre trabalho manual e intelectual, e o fato de que o público que ainda se mantém privado da educação de qualidade é composto pelos grupos mais vulneráveis da sociedade: pobres, mulheres, moradores das zonas rurais, moradores de rua, indígenas, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, nômades, refugiados...

A existência histórica de tais fragilidades impulsiona a organização dos movimentos sociais e sindicatos na luta por políticas que atendam tais necessidades, considerando que “trata-se, pois, a política pública, de uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual, tanto Estado como a sociedade, desempenham papéis ativos” (PEREIRA, 2008, p. 96).

Ficando evidente que é urgente pensar e efetivar políticas sociais e educacionais direcionadas a atender as especificidades desses grupos supracitados e garantir a participação desses grupos e da sociedade na construção dessas políticas, especialmente porque essas são necessárias para alcançar o objetivo de superar as necessidades dos vulneráveis com equidade, ou seja, com justiça social (PEREIRA, 2008).

Um enfrentamento que hoje não é apenas regulado por interesses nacionais, mas que apresenta dimensões globais com a chamada era da globalização, explicada por Alves (1999, p.149) como “[...] uma nova etapa do capitalismo mundial, instaurado pelo processo de mundialização do capital”, na qual impera um discurso de que os países estão interligados e que as fronteiras são apenas físicas, mas que “[...] o capitalismo continua dominando como antes e com tanta necessidade de garantir as suas condições de existência quanto antes” (DALE, 2010, p. 1105).

O que está em trânsito “[...] é um novo ciclo de globalização do capitalismo, que atinge mais ou menos drasticamente tanto a América Latina e o Caribe como a Ásia, África e Europa Central e Oriental” (IANNI, 1999, p. 129). Nesse cenário globalizado, a relação entre os interesses da sociedade, defendidos pelos movimentos sociais e sindicatos, e o Estado fica extremamente fragilizada.

Ao ignorar as necessidades nacionais e adotar características neoliberais com destaque para a meritocracia, o Estado fragiliza os projetos e políticas públicas, tendendo a atender os interesses apenas das classes dominantes, locais e mundiais, obrigando os movimentos sociais e grupos excluídos a se reinventarem, buscando novas alternativas de luta e resistência para enfrentar os desmontes causados pelo Capitalismo Neoliberal.

Nesse contexto, segundo Alves (1999), o Estado de bem-estar social dá lugar ao Estado de controle social, no qual as políticas públicas setoriais são usadas para manipular os interesses e necessidades dos grupos vulneráveis e controlar os movimentos populares, sem preocupação com as raízes dos problemas.

Esses efeitos têm sido sentidos ao longo da história e seus impactos são de amplo alcance. A educação e as políticas educacionais, como políticas sociais, estão diretamente sendo afetadas por tais construções históricas.

A educação, vista ao longo da história como uma experiência cotidiana pautada nas relações humanas, no saber fazer transmitido pelas próprias pessoas gradativamente, de geração para geração, não atende os interesses capitalistas, assim, quando é institucionalizada, ganha uma nova configuração, segundo Saviani (2013):

Sabemos que, se a origem da educação coincide com a origem do próprio ser humano, sua institucionalização, isto é, a forma escolar de educação surgiu posteriormente quando do rompimento do comunismo primitivo com o conseqüente aparecimento da sociedade de classes como resultado da apropriação privada da terra. Essa é a origem social da escola. Com a cisão da sociedade cindiu-se também a educação (p. 242).

Essa ideia de educação institucionalizada oficializa a divisão social do trabalho, trabalho manual *versus* trabalho intelectual, e a divisão da sociedade em classes sociais, evidentes na construção das políticas educacionais. A criação da escola pública e obrigatória consolida tais divisões. A escola pública, reivindicação das classes populares desde a Revolução Francesa de 1789, nasceu num contexto de interesses capitalistas imperantes (GALUCH, 2013).

A ideia de uma educação universal, obrigatória, gratuita e laica, ou seja, a educação para todos, foi se consolidando e ganhando maior espaço para atuação por meio de um discurso ideológico, criado com base nas demandas do próprio povo. Todavia, a escola para todos, com forte influência positivista, foi sendo configurada não para socializar o conhecimento, mas para organizar e orientar as classes sociais, diante de uma nova dinâmica da forma de produção, a chamada acumulação flexível ou Toyotismo (HARVEY, 2003).

Assim, para cada classe social, um tipo de escola, com objetivos distintos. Para a classe trabalhadora, a escola tinha como objetivo, segundo Kuenzer (2005, p. 80) “[...] capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo”.

A escola pública torna-se espaço de organização da ordem capitalista, espaço para formar a mão de obra necessária para atender aos interesses do mercado. Segundo Crochík (1998), o conhecimento é substituído pela informação; o processo educacional torna-se mecanizado, a exemplo do processo fabril; a tecnologia passa a ser instrumento pedagógico, não para promover a formação do cidadão, mas para a reprodução da educação tecnicista.

Influências dos organismos internacionais

Esse modelo de educação ofertado aos grupos mais vulneráveis do Brasil, é resultado da ideia do Estado mínimo defendida pelo neoliberalismo e das políticas educacionais que foram desenvolvidas a partir de influências globais, focadas na propagação da política da meritocracia.

Entre os influenciadores está a declaração redigida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu na década de 1990, em Jomtien na Tailândia, e estabeleceu objetivos que visam à universalização do ensino e mudanças na sua qualidade e equidade, tornando-se referencial para a organização das políticas educacionais nos países periféricos, especialmente para o Brasil. Importante destacar que a ideia de equidade, para os organismos internacionais, não é o mesmo que justiça social.

Um referencial aos moldes capitalistas que, mesmo elencando as fragilidades e necessidades dos países periféricos, não apresenta soluções para as raízes de tais problemas, considerando que a principal delas é a desigualdade social, que não pode ser resolvida apenas pela educação. Apesar de tal constatação, o documento atribui uma grande responsabilidade à educação, à escola, aos profissionais e à sociedade com relação a tais soluções (UNICEF, 1990).

A inclusão de todos na escola e o papel social da educação, ideias muito atrativas, propagadas pela Conferência, em um discurso que passou a influenciar as políticas públicas nos países periféricos da América Latina e do Caribe, como mostra Gajardo (1999):

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada por diversas agências internacionais e realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, também fixou orientações de política para a transformação dos sistemas escolares e outros âmbitos da educação. Foram enfatizadas a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico e social, a abertura das escolas para a sociedade e a participação dos mais diversos atores sociais no desenho e execução de políticas e programas de reforma (p. 7).

O evento foi financiado pelas agências UNESCO, UNICEF e pelo Banco Mundial (BM), que é hoje o principal financiador de reformas educacionais para países subdesenvolvidos, inclusive o Brasil.

O poder de atuação do BM é muito amplo, atua em questões políticas, como formulador de políticas públicas; intelectuais, por ser um idealizador de propostas de reformas educativas; e financeiras, por fornecer empréstimos para auxiliar em situações diversas (PEREIRA, 2009).

“A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores” (CROSSO; AZZI; BOCK, 2005, p. 17), essa visão de educação como mercadoria, compromete profundamente a formulação de política educacional do ponto de vista social. É com essa visão que o Banco exerce influências sobre as políticas públicas em países subdesenvolvidos (LAUGLO, 1997).

Os países periféricos, especialmente da América Latina e do Caribe, por apresentarem grandes fragilidades no sistema educacional e alto índice de pobreza e problemas sociais, estão entre os principais consumidores de pesquisas, diagnósticos, políticas, reformas e empréstimos do BM. A partir dos anos de 1990, vários desses países adquiriram empréstimos do Banco para investir em políticas educacionais, informações presentes no relatório elaborado por Gajardo (1999), no qual a autora apresenta um balanço das reformas implantadas na região, na década de 1990, com tais recursos.

Essas políticas propostas pelo BM são apresentadas por meio de documentos, propostas e estudos, elaborados pela equipe de técnicos altamente competentes, porém atendendo aos interesses do Capitalismo globalizado. Segundo Lauglo (1997), durante o processo de elaboração das políticas, para passar uma ideia de participação popular, os documentos são disponibilizados para consultas públicas, entretanto, essas consultas surtem pouco efeito sobre o conteúdo dos documentos, mantendo-se suas ideias originais. Quando necessário, os termos são trocados ou a teoria é colocada em estudos, por exemplo; em suma, o Banco costuma articular e distorcer os conceitos, e ainda propagar a ideia de produção coletiva.

Fenômeno muito presente na administração pública brasileira, nas propostas de reformas e construção de políticas educativas, em que as audiências públicas, fóruns e consultas são disponibilizadas e pouco aproveitadas.

Outro espaço de socialização das políticas educativas são as Conferências Internacionais de Educação organizadas pelo Escritório Internacional de Educação da Unesco, que representam “[...] um espaço de articulação internacional de relações de poder e de debate sobre as linhas de políticas educativas de dimensões contraditórias” (SILVEIRA, 1999, p. 440).

Mais um exemplo do processo de globalização e interdependência que impera na atualidade, ficando evidente que os países em desenvolvimento não têm autonomia para autogerir-se e são relegados à dependência das recomendações de órgãos e conferências mundiais e de financiamentos do Banco Mundial.

A atuação do BM na formulação das políticas educacionais dos países periféricos é possível por conta da ideia de globalização posta nos últimos tempos que, segundo Silveira (1999), intensifica as relações sociais e promove essa interdependência em nível mundial, ou seja, um movimento econômico e político. A interdependência e a atuação, que acontece através do viés neoliberal, estão presentes na administração pública, isso para justificar a teoria do PPP, parceria público-privado.

A ideia propagada é que a parceria público-privado é o meio para o fortalecimento das instituições, defendendo-se que “o processo de descentralização [...] também tem o papel de complementar e fortalecer medidas para ampliar a participação popular” (BORGES, 2000, p. 128), uma ideia que atende mais aos interesses do Estado em se ausentar de suas responsabilidades econômicas e relegar à sociedade civil tais responsabilidades, sob a falácia da participação popular na gestão democrática e a defesa da meritocracia.

Educação e a decolonialidade

Neste contexto de disputas, contrapontos e divergências ideológicas abolha o movimento decolonial que defende um processo educacional a partir da equidade e que considere todas as vozes e saberes, com o objetivo de superar o eurocentrismo (QUIJANO, 2005) criado e propagado ao longo da história, muito atuante, nos currículos e processos escolares no Brasil por conta dos interesses imperantes do capital colonizador. “A partir dos anos de 1980, observa possibilidades de outros autores para mudar a realidade social e cognitiva importante para o exercício do pensamento decolonial” (COELHO; AMORIM; MELO, 2019, p. 73).

Vários países da América Latina, principalmente o Brasil, tem defendido a política decolonial como um movimento de enfrentamento ao domínio capitalista neoliberal, por meio de debates e lutas por mudanças na organização das políticas públicas.

Em Walsh, encontramos a motivação para intervir na reinvenção da sociedade por meio de uma educação que faça contraponto à colonização

e à colonialidade ocidental. Encontramos, assim as bases para uma perspectiva decolonial de compreensão da conjuntura atual, diante da operação neoliberal que permite a continuidade da matriz colonial. Trata-se da perspectiva crítica intercultural que dá contorno a uma pedagogia decolonial (WALSH, 2009, p.13) que pode servir de inspiração para o diálogo intersetorial entre as políticas educacionais e sociais, tendo como horizonte a retomada da democracia e da emancipação social por meio da educação (EYNG; MOTA; PACHECO, 2020, p. 154).

Um novo desafio ao se debater políticas educacionais. Uma perspectiva para efetivar um processo educacional que realmente seja democrático e considere as diversidades sociais e culturais, presentes no cenário nacional, que caminhe para a efetivação, com equidade, do direito à educação escolar pública a todos os sujeitos, especialmente às classes menos favorecidas (EYNG; MOTA; PACHECO, 2020).

A decolonialidade do ensino parti do reconhecimento que o conhecimento científico moderno não é o único que possibilita a compreensão do mundo, há uma variedade de maneiras de pensar, [...] perceber que a existência de diversas formas de saberes e desconhecimento mesmo assim é possível explorar opções práticas acerca do conhecimento contra hegemônico [...] (COELHO; AMORIM; MELO, 2019, p. 73-74).

Conforme os autores defendem, o processo para decolonizar o ensino formal deve romper com a histórica superioridade ocidental moderna e seguir com a criação de novos projetos políticos, logo políticas educacionais, que considerem para além dos ditos conhecimentos científicos, também os saberes ancestrais, locais e globais, bem como que considere o princípio de equidade na materialização do processo, pois “[...] apenas a educação escolar não consegue efetivar o direito à educação de crianças e adolescentes em contextos de desigualdade e exclusão social, especialmente em países marcados por estruturas colonialistas” (EYNG; MOTA; PACHECO, 2020, p. 154).

Entretanto, esse não se configura em um caminho fácil, pois as influências capitalistas, geradoras das ideias de hierarquia intelectual, historicamente construídas, já definiram o modelo ideal de processo educacional que atende seus interesses.

A nova dinâmica defendida pelo movimento decolonial está em processo de estudo, reconhecimento e apropriação pelos organismos internacionais, para que constem em suas propostas e recomendações para as políticas educacionais de modo a perpetuar os seus interesses primários. Já é possível perceber, nas últimas proposições de políticas e reformas para a educação, as pautas da decolonialidade aparecendo de forma tímida, conforme observam Coelho; Amorim e Melo:

O currículo da educação básica tem tentado aderir ainda de modo incipiente, outros saberes que podem compor um currículo em que outras epistemologias de povos entre povos diferentes, relevantes para entendimento do nosso processo de formação, sejam inseridas no currículo escolar (2019, p. 74).

Exemplo de iniciativa para a alteração nos currículos educacionais brasileiros, para atender as abordagens decoloniais, é a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica.

Entretanto, houve recentemente a aprovação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017), um projeto para unificar e uniformizar o currículo escolar em âmbito nacional, no qual os saberes ancestrais/tradicionais são novamente invisibilizados, evidenciando a ideia de soberania do conhecimento ocidental moderno, e as desigualdades sociais não são consideradas.

A defesa por uma política educacional mais equitativa que rompa com a marginalização de grupos invisibilizados pelo processo histórico etnocêntrico imposto na “formação” do Brasil, pelo colonizador, apesar de anunciado no discurso em defesa da aprovação da BNCC, não se materializa na proposta do documento para a prática educacional, “nesse cenário se reforça o jogo político que transforma a educação em produtora de mão de obra (e pouco qualificada) para o mercado e muito pouco se avança na perspectiva de uma educação mais equitativa” (EYNG; MOTA; PACHECO, 2020, p. 150), mantém-se a reprodução histórica que norteia a construção de políticas e reformas educacionais no país, na qual aos filhos da classe trabalhadora é reservada a formação para o trabalho braçal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do capitalismo e organização do processo escolar formal deixa claro que tais processos foram organizados para reproduzir as concepções etnocêntricas do mundo ocidental moderno e convencer as classes sociais, menos favorecidas economicamente e historicamente marginalizadas por essa sociedade, da sua condição de subalternização, com isso manter e perpetuar a lógica da hierarquia social. A partir de meados do século XX são criados alguns organismos internacionais para globalizar tais demandas.

O discurso desses organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, tem sido construído com base na realidade e nas fragilidades da educação pública, tornando-o extremamente convincente; entretanto, ao analisar as implicações que envolvem o processo de financiamento das reformas educativas, depara-se com um cenário nada agradável e atrativo para quem defende uma educação pública de qualidade, a partir de uma perspectiva equitativa e decolonial.

Associados aos empréstimos, o BM apresenta uma série de recomendações que moldam as políticas públicas, sociais e educacionais, de modo a reproduzir as construções históricas do sistema capitalista e manter a sociedade ausente do processo de organização dessas políticas, comprometendo as riquezas e os valores culturais da região, logo invisibilizando as lutas decoloniais.

Tais demandas quando contempladas, são de forma rasa e desprovidas do compromisso com a justiça social, reproduzindo as desigualdades de oportunidades às diferentes classes sociais.

Assim, ao analisar o processo histórico, observa-se que o “saber fazer” foi desapropriado do trabalhador, esse foi privado do conhecimento e da sua autonomia produtiva. A ideia de escola pública foi esvaziada de conteúdos significativos e próprios, relegando-a apenas a formação de mão de obra pacífica e barata. As reformas e políticas educacionais têm sido influenciadas pelos ideais neoliberais, bandeira do capitalismo, logo dos organismos internacionais. As pautas decoloniais timidamente vem aparecendo nas propostas de reformas curriculares, mas apenas como ideologias teóricas, para contemplar as pressões de movimentos sociais e intelectuais, na prática, as transformações econômicas necessárias permanecem insuficientes.

Referências

ALVES, Giovanni A. P. A natureza contraditória do Estado capitalista na era na financeirização. **Estudos de Sociologia**, p. 149-153, 1999.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2000.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 22 de Dezembro de 2017.

- BRAVERMAN, Harry. Principais efeitos da gerência científica. In: BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974, p. 112-123.
- COELHO, Ilana Gomes; AMORIM, Juliana Cirqueira; MELO, Caio Monteiro. Uma Análise do Sistema Educacional pelo viés do Pensamento Decolonial. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 7, p. 66-77, 2019.
- CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Org.). **Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985, p. 79-107.
- CROCHÍK, José Leon. A tecnologia educacional e a transformação do saber em informação. In: CROCHÍK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 101-126.
- CROSSO, Camilla; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.
- EYNG, Ana Maria; MOTA, Gláucio Luiz; PACHECO, Eduardo Felipe H. A Efetivação da Política Educacional para a Garantia do Direito à Educação na Perspectiva da Pedagogia Decolonial. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 9, n. 1, p. 143-160, 2020.
- GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década**. Santiago de Chile: Preal, n. 15, p. 1999.
- GALUCH, Maria Terezinha B. **Da vinculação entre ciência e ensino de Ciências: contribuições para a formação docente**. Maringá: Eduem, 2013.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.
- HÖFLING, Eloisa de. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.
- IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, v. 4, n. 6, p. 129-135, 1999.
- KUENZER, Acácia Zenaida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Editores Associados, 2005, p. 77-95.
- LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 100, p. 11-36, 1997.
- MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, v. I.
- PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História/UFF. 383 f.

PEREIRA, Potyara A. P. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania.** Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, p. 87-108, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais. In: SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação** – do debate teórico-metodológico do campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, p. 241-266, 2013.

SILVEIRA, Elisabete Cristina. **O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 80, n. 196, p. 440-450, 1999.

UNICEF et al. **Declaração Mundial sobre educação para todos.** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E A PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

*Viviane Lima da Conceição*¹

INTRODUÇÃO

A educação formal é assegurada como um dever do Estado, por meio de formulação de políticas públicas, tida ainda como um pilar dos Direitos Humanos, que possam garantir a dignidade dos sujeitos sociais. Necessita além de políticas de acesso de forma universal, políticas de permanência, redução das taxas de evasão, de forma a cumprir o papel social de auxílio no desenvolvimento social, cultural e econômico. Vivemos em um país de dimensão continental com mais de duzentos milhões de habitantes, em uma sociedade composta de distintos hábitos culturais. Esse ensaio tem como objetivo discutir a importância das práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva decolonial, uma educação acolhedora, levando em consideração ainda um dos maiores desafios encontrados desde o ano de 2020 com a pandemia do Covid-19.

No Brasil, o processo de massificação escolar, desenvolveu-se a partir dos anos 70 com a crescente demanda de crianças e adolescentes provindas das classes populares, este processo legitimado pela Constituição Federal de 1988 afirmou como direito à aprendizagem escolar. E promoveu avanços nas últimas décadas, com a universalização do acesso aos níveis básicos do sistema de ensino resultaram em uma elevação geral do nível de instrução da população, com políticas educacionais que, apesar de apresentarem um caráter democratizante, não promoveram a superação do abismo ao acesso aos bens escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 defere que, para além da formação acadêmica, a escola deva contemplar a questão da cidadania, a formação ética e social dos alunos, assim como promover o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico destes.

Ter acesso às instituições de ensino não significa necessariamente obter êxito na trajetória acadêmica. Para Bourdieu (2001, p. 482) " o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada a

¹ Doutoranda em História, política e bens culturais da Escola de Ciências sociais da Fundação Getúlio Vargas. Mestre em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira, Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tendo como professor orientador Jimmy Medeiros.

longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma."

Apesar de vivermos em uma sociedade pluriétnica, o preconceito e a discriminação racial, sexual, entre outros, afloram em espaços sociais, seja no trabalho, na escola, nas mídias digitais, ora de modo velado, ora de forma explícita. As instituições de ensino precisam estarem profundamente comprometidas com um projeto coletivo de mudança das práticas sociais, considerando o quanto as diferenças culturais e étnicas são pertinentes para a formação do tecido social.

Em uma sociedade marcada por uma formação pluriétnica, a instituição de ensino precisa voltar sua atenção para as identidades de seus alunos, afirmando sua dignidade enquanto pessoa. Aos educadores carece estarem atentos aos valores culturais dos estudantes da educação básica para trabalhar com a diversidade presente na sala de aula, ao trabalharem as cosmovisões neste espaço favorecendo a troca de experiências, abrir-se-á possibilidade de enriquecer o processo de ensino aprendizagem. A Pedagogia Decolonial é a contraposição à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, pois busca visibilizar e viabilizar as lutas dos que foram silenciados através da colonialidade em seus diversos eixos. A Pedagogia Decolonial em si já é uma Pedagogia Antirracista, ambas têm suas origens nas Pedagogias dos Movimentos Sociais (Arroyo, 2012). Um exemplo de política pública que visa o respeito as múltiplas identidades sociais que compõe o Brasil, foi o fato de ser sancionada a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), tornando obrigatório ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. E depois nos anos de 2008 uma nova alteração insere a temática indígena pela Lei 11.645. Esta Lei explícita que os conteúdos curriculares deverão ter estudos sobre a história da África e dos africanos, a cultura negra brasileira, o papel do negro na formação nacional, salientando sua contribuição nas áreas econômica, social e política na história brasileira

Ainda que a legislação garanta o acesso as instituições de ensino, por vezes estas não são inclusivas. Muitos alunos se formam com base nas exigências curriculares estipuladas, mas nem todos saem devidamente escolarizados, como cidadãos. Reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural, auxiliará em instituir um posicionamento contra as discriminações baseadas em

diferenças culturais, étnicas, de gênero e de crenças. Estimular nos alunos a capacidade de uma análise crítica das práticas sociais, fazendo um trabalho coletivo e contínuo de sensibilização e respeito a pluralidade de pessoas e pensamentos que compõe a sociedade brasileira, nos responsabilizando pela construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Metodologia

A metodologia teve por base um levantamento de referencial bibliográfico, artigos de autores que pesquisam essa temática, como por exemplo Nilma Lino Gomes e Anibal Quijano que debatem as práticas coloniais em nossa sociedade, sendo possível perceber que necessitamos de mais momentos de reflexão e estudo, para articular novas práticas, desenvolver o espírito coletivo nos alunos; aguçar reflexões sobre a realidade dentro do ambiente escolar, buscar entender qual o papel do professor e da equipe escolar, e práticas a serem realizadas para introdução de diálogo com alunos e alunas na educação básica. Tendo como objetivos, debater estratégias que impulsionem os alunos a valorizar sua identidade étnica; criar estratégias para que os educadores possam agir de forma ativa e perceber as diferentes formas de conhecer as experiências trazidas pelos alunos.

Desenvolvimento teórico

A busca por compreender e ressignificar as identidades faz-se necessária, é mister dar espaço à transmissão de valores que possibilitem interação. Instigar crianças e adolescente a planejar, participar e construir coletivamente com base nos valores que experienciam no seu dia a dia, propiciando que estes conheçam suas próprias origens e história. E assim entender a importância da formação das identidades no processo de ensino/aprendizagem.

É necessário ainda refletir sobre o papel da escola dentro da sociedade, entendo que o processo de formação humano é complexo, e a escola não pode vincular-se apenas a transmissão de conteúdo, sem estar vinculada de forma crítica à realidade social na qual está inserida. Sendo o processo de ensino aprendizagem amplo na construção de saberes sociais e culturais, as relações étnico-raciais precisam ser debatidas neste espaço.

Sugere-se para alcançar esses objetivos, que as práticas pedagógicas estejam orientadas por princípios éticos, que possam respeitar a autonomia dos

docentes, e nortear as relações estabelecidas dentro do espaço escolar, valorizando os alunos, propondo espaços coletivos de debate e criação. Entendendo que “A educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula” (Gomes, 2005, p.149). Como por exemplo, a pesquisa, sobre literatura infanto-juvenil, da pesquisadora Lima (2005) nos relata que, eram bem poucos os personagens, os protagonistas negros. Não sendo visíveis, não participando dos repertórios literários. Mesmo tendo avançado na conscientização da pluralidade étnica que formou a sociedade brasileira, ainda hoje, em pleno século XXI, após muitas reivindicações e uma legislação que ampare a diversidade, ainda encontramos um número pequeno de personagens negros quando comparemos com a literatura geral.

Sendo ainda comum, a visualização dos personagens negros, onde o papel de sofrimento é naturalizado, cristalizado, em uma condição de inferioridade, como um eterno escravo. Criando desta forma uma espécie de violência simbólica, marcando a população negra como perdedora, dificultando a ampliação dos papéis sociais exercido por ela. Apresenta-se comumente uma imagem serviu, do cativo, atravessado gerações, em uma perspectiva unilateral de dominação, esta resulta em uma negação, uma não anuência por parte das crianças de sua própria imagem, ao estabelecerem atrelamento com a imagem de sofrimento que lhes é apresentada.

Novos desafios para a educação dentro do contexto da pandemia do Covid-19

No ano de 2020, trouxe consigo um dos maiores desafios ao mundo, a pandemia do Covid-19, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2020), em uma análise mundial, 87% dos estudantes foram diretamente impactados pelo fechamento das instituições de ensino, devido a pandemia Covid-19. Sendo afetados estudantes de mais de 165 países. Sendo uma das principais medidas apresentadas, o isolamento social, visto que não é possível um efetivo rastreamento e isolamento dos casos e do número de assintomáticos propensos a transmitir a doença. Todos os segmentos da sociedade foram obrigados a passar por uma adaptação, e as instituições de ensino em seus diversos segmentos procuraram enfrentar o desafio de ao estarem

compulsoriamente, ainda de forma temporária, fora do ambiente tido como principal para as atividades educativas, manter suas atividades.

As mudanças repentinas decorrentes das estratégias adotadas para minimizar os efeitos da pandemia do Covid-19, onde toda a população foi instruída a adotar novas medidas de higienização, cuidados constantes como uso de máscaras e álcool gel, entre outras, sendo a necessidade de isolamento social, visto por muitos como um dos grandes desafios a serem enfrentados. As escolas e sua equipe de educadores, tiveram que buscar outros meios para dar acesso aos alunos, sendo utilizado o ensino remoto, este trouxe consigo outros desafios, pois em muitas regiões não há disponibilidade de acesso à internet, e esse foi e está sendo apenas um dos entraves para um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Faltam equipamentos eletrônicos, formação para trabalhar em plataformas digitais, etc. Analisar a possibilidade de diversificação das atividades curriculares pode ser uma das estratégias para minimizar os prejuízos acadêmicos causados pelo período de isolamento social, além da reposição de aulas em dias de sábado e mudança do calendário no que diz respeito as férias, entendendo que a educação a na modalidade remota não pode ser vista como a panaceia para os problemas atuais, esta modalidade de ensino exige dos alunos uma maior organização e comprometimento com sua própria formação, necessitam portanto de maturidade intelectual, e disciplina para cumprir com as atividades propostas. A mesma pode exacerbar desigualdades em um país com características continentais como o Brasil, onde nem todos possuem acesso às ferramentas digitais e a internet de qualidade. Para Senhoras (2020, p. 131) em todas as suas fases

[...] a pandemia afetou de modo distinto professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e por conseguinte muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tenderam a se acentuar conforma as especificidades em função, tanto, da falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a promoção do Ensino a distância (EAD).

As ferramentas tecnológicas têm um papel de facilitadoras das práticas escolares, contudo faz-se mister a presença de um coordenador pedagógico para articular e organizar junto aos docentes às atividades que venham a promover o

desenvolvimento educacional. A interação da equipe escolar e um bom trabalho do coordenador pedagógico, corroboram com o que Faustino; Silva relatam

[...] seu maior foco está na formação e colaboração do desenvolvimento do processo pedagógico da instituição, portanto, tende a produzir grandes repercussões, até mesmo no desenvolvimento do interesse dos alunos, promovendo um ambiente mais integrado e participativo em conjunto com os docentes. (2020, p. 55).

Para Oliveira; Lisboa; Santiago (2020, p.23)

Quando as escolas que atendem os alunos da educação básica voltarem a funcionar na forma presencial, a perda na aprendizagem, principalmente, dos alunos das escolas públicas e, principalmente, ainda, dos alunos em situação de maior vulnerabilidade, será sentida de forma significativa, por um bom espaço de tempo, pois a volta às aulas presenciais será gradativa e demandará uma reorganização no sistema de ensino, uma vez que nem as escolas, nem os professores estarão preparados para o processo de reabertura do espaço escolar.

Uma das alternativas seria buscar meios de aprimorar estratégias de integração e interdisciplinaridade, com vistas a melhor proficiência dos alunos e ainda a verificação de suas aprendizagens dentro deste período atípico no qual nos encontramos, poderá subsidiar novas metodologias para sanar o rol de dificuldades hoje encontradas e preparar estratégias e intervenções pedagógicas para o futuro.

O professor necessitou, para ontem, dominar, investir, apoiar e utilizar-se das ferramentas tecnológicas no modelo de aula remota. O progresso tecnológico, mesmo que visto como irreversível, ainda era ponderado a uma das possibilidades de estímulo ao aprendizado [...] O que se espera é que as novas dimensões da tecnologia na educação assumam um papel colaborativo e propulsor para a difusão do conhecimento e da democratização do saber. (Antunes Neto, 2020, p. 33)

Os agravamentos dessa situação de excepcionalidade atingiram os diferentes níveis de educação, desde o ensino básico ao superior, quando da dificuldade de manter alunos focados em seus estudos ou pesquisas, pois para muitos a interação no ambiente virtual ainda é desafiadora.

O contexto da pandemia ressaltou os desafios da realidade já vivida por muitos alunos, trazendo à tona relações de exclusões em contraponto aos privilégios. E a contínua invisibilidade de muitos alunos, faz-se necessário buscar

contribuições que favoreçam uma educação inclusiva, com uma proposta pedagógica fundamentada em diálogo e troca de experiências, um fazer colaborativo, que leva em consideração as múltiplas realidades que permeiam a rotina dos alunos em seus diferentes segmentos. Pois os recursos tecnológicos por si só não são suficientes para atender a demanda do contexto em que nos encontramos, necessário se faz visar maior autonomia e participação colaborativa na gestão das práticas a serem utilizadas.

A abrupta paralização dos processos de ensino presencial e a adaptação ao ambiente virtual, apresentaram um novo patamar de desafios a serem superados pelos educadores. Ao refletir sobre o cenário pós-pandêmico, neste momento em que menos da metade da população conseguiu acesso à vacina e tendo os educadores, que em algumas cidades já estão retornando as atividades de forma presencial. Um ponto relevanter a ser levado em consideração é a evasão, a equipe de escolar precisará refletir sobre a necessidade de transmissão e revisão de muitos conteúdos da grade curricular, podem refletir em um aumento ou redução da evasão (SENHORAS, 2020).

Estamos em um momento de estratégias para o retorno gradual das aulas presenciais em vários Estados, com a observação dos protocolos sanitários, e planejamento das atividades de recuperação dos alunos e flexibilização da frequência escolar, em acordo com as orientações aprovadas pelo Conselho Nacional de Ensino. Além do combate ao abandono escolar e recuperação da aprendizagem, tais medidas necessitam da escuta e participação ativa de toda equipe de educadores. Há ainda o desafio de tornar o conhecimento tecnológico uma ferramenta a serviço da inclusão, precisamos repensar a organização escolar e as metodologias de ensino.

Ademais urge a necessidade de lutar por um país que priorize a educação, ciência e tecnologia. E articular práticas em defesa da qualidade do ensino e pesquisa com acesso amplo e democrático, em vistas a fortalecer a educação pública, não apenas neste cenário perturbador que estamos vivenciando, mas ainda, para os futuros desafios. Aprofundar o debate sobre como enfrentar a desigualdade educacional, quanto a preparação para atendimento da nova demanda que surgirá, como o acolhimento emocional dos alunos, acompanhamento dos que se apresentarem desestimulados e propensos a evadir.

E afirmar o papel social da escola pública como um dos vetores da possibilidade da erradicação das desigualdades sociais, em sua busca, por vezes utópicas em promover uma sociedade equânime.

O termo desigualdade é bastante amplo, mas segundo (Therborn, 2010, p. 2), “desigualdades são diferenças hierárquicas evitáveis e moralmente injustificadas (...). A desigualdade é uma violação aos direitos humanos”. Para este autor, ela pode ser produzida de quatro formas básicas: a primeira delas é o distanciamento, com “algumas pessoas estão correndo à frente e/ou outros estão ficando para trás”. Em segundo lugar encontra-se o mecanismo de exclusão, “por meio do qual uma barreira é erguida tornando impossível, ou pelo menos mais difícil, para certas categorias de pessoas alcançarem uma vida boa”. Em terceiro lugar, as instituições se hierarquizam, onde “as sociedades e as organizações são constituídas como escadas, com algumas pessoas empoleiradas em cima e outras embaixo”. E por último, existe a exploração onde “as riquezas dos ricos derivam do trabalho árduo e da subjugação dos pobres e desfavorecidos” (p. 2). Para Sawaia (2006, p.133) ao tratar deste assunto constatou que: “no caso das classes subalternas, a aquisição de identidade é problematizada pelo forte sentido de discriminação, vivido diariamente sob a forma da humilhação que situa seus integrantes, em relação ao poder, como cidadãos de segunda categoria”. Infelizmente, nossa realidade apresenta uma escola por vezes reprodutora da desigualdade, quando esta se subordina aos interesses das classes dominantes.

Faz-se necessário levar em consideração os contextos regionais, as vulnerabilidades existentes, para a partir disto, debater com os diferentes atores sociais, alternativas que proponham mais equilíbrio, uma construção coletiva que possam garantir o direito ao acesso à educação, entre outros tantos direitos sociais que visam garantir a dignidade. Faz-se necessário fomentar políticas públicas de universalização à internet, com intuito de atender de forma mais equânime os discentes que necessitam estar inseridos nas plataformas digitais, permitindo amplo acesso aos conteúdos educacionais.

Entender que também é um papel dos educadores em momento de dor, sofrimento e dúvidas em relação ao futuro, abrir espaços de diálogo, para buscar ideias, atitudes solidárias, em base axiológica para um obter melhores possibilidades de integração humana. Com um olhar crítico sobre as realidades

sociais e as inúmeras desigualdade que impossibilitam a efetiva dignidade de todos os atores sociais.

CONSIDERAÇÕES

Sem ter a pretensão de encerrar o debate do qual trata este ensaio, gostaria de ressaltar que estas considerações finais não têm um caráter de esgotamento sobre as explicações possíveis, não obstante sugere o atributo de provocar mais reflexões sobre as questões apresentadas.

Como considerações deste ensaio, percebe-se que os processos de formação de professores precisam refletir e trabalhar o conceito de diversidade para que estes tenham a capacidade de identificar práticas reproduzidas no interior da escola e assim atuar neste combate de forma mais efetiva e de ter a competência para produzir espaços de diálogo, além de construir novas práticas.

Ao entender o processo de aprendizagem como uma ação contínua, resultado de diálogos permanentes, receptivo a mudanças e na premissa de uma relação crítica com as realidades em que a instituição de ensino está inserida, oportunizamos a expansão do conhecimento. A inserção de novas práticas e uma postura crítica das realidades que permeiam o cotidiano dos alunos, poderá reverter o fato de que apesar de haver acesso ao ensino, nem todos os alunos concluem escolarizados e com apropriação de seu papel como cidadão. Compreender e aceitar a multiplicidade de sujeitos de diferentes origens, ainda é um processo que precisa ser lapidado. Refletir sobre o outro na sua alteridade, na complexa formação das identidades, com diferenças culturais, étnicas, políticas, é uma necessidade para uma nação que vislumbre equidade entre seus cidadãos.

Necessário reconhecer que a instituição escolar faz um desserviço quando atua como uma simples transmissora de uma ideologia sociopolítico-econômica que mantém uma estrutura classista, perpetuando visões distorcidas sobre a população negra, quando ignora sua intensa participação na construção social, invisibilizando as tradições, valores, desta forma acaba por colaborar com a destruição da autoimagem de alguns alunos. Um dos passos para desconstruir essa realidade, além do ofertar um processo formativo para os docentes, modificar o currículo, é importante ofertar uma construção coletiva do saber, o que se traduz pela metodologia de ajuda mútua que deve abarcar toda a comunidade escolar e

perceber o aluno como centro do processo de ensino aprendizagem, transformando-o, em sujeito do conhecimento produzido.

Entre sugestões e exemplos de práticas que para a diversidade, poder-se-ia considerar a construção de uma proposta pedagógica com vistas a construção de uma cidadania pluriétnica, levando em consideração as cosmovisões do povo brasileiro; ofertar aos docentes e a equipe escolar subsídios para entender os conceitos básicos para lidar com a questão racial, social, de gênero e os muitos estereótipos que se formam em torno dessas práticas sociais. Reafirmar em salas de aula os conhecimentos e a capacidade intelectual, ressignificando positivamente o papel dos sujeitos. A educação precisa conjecturar atitudes comprometidas com a dignidade da pessoa humana, respeito a diversidade, e entender seu papel mister quando comprometida com a qualidade de vida da sociedade como um todo.

Referências

ANTUNES NETO, Joaquim M. F. Antunes. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38, Ago/Fev, 2020 Disponível em:

<https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/view/32> acesso em 16 de julho de 2020.

ARROYO, Miguel. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. Actes de la recherche en sciences sociales. Petrópolis: Vozes. 2001

BRASIL. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.

GOMES, Nilma Lina. Superando o Racismo, Ministério de Educação. 2005

BRASIL. **Lei 9394/1996**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jan. 2020. Ministério da Educação. Superando o Racismo, 2005.

BRASIL. **Personagens negros**: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. LIMA, Heloisa Pires Superando o Racismo, Ministério de Educação. 2005

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Sao Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

FAUSTIN, Lorena Silva e Silva; SILVA, Tulio Faustino Rodrigues Silva. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (Boca)**. Ano II, vol. 3, n. 7, Boa Vista, 2020. Revista UFRJ. Disponível em:

<https://revista.ufrj.br/boca/article/view/Faustinoetal>. Acesso em: 22 jul. 2020.

GEBARA, Tania A. Ambrizi; GOMES, Nilma Lino. Gênero, família e relações étnicorraciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filho(a)s. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: Gepiadde, Ano 5, Volume 10 | jul-dez de 2011.

- GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de educação. Ministério da Educação. **Superando o Racismo**, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29 n.01 p. 167-182. 2003
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educação e sociologia, Campinas, v. 33, n.120, p 727-744, jul-set 2012.
- IBGE. **Revista retratos do Brasil: somos todos iguais** 2018.
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/revista-retratos.html>. Acesso em: 27 jun. 2020
- MOURA, Glória. **O direito a diferença**. Ministério da Educação. Superando o Racismo, 2005.
- MUNAGA, Kabengele. Teoria sobre o racismo. In: HASENBALG, Carlos. A; MUNANGA, Kabengele.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Estudos & pesquisas** – racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Eduff; 1998. p. 43-65.
- OLIVEIRA, Elânia. **Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de português**: uma abordagem etnográfica interracial. Belo Horizonte. FAE/MG. 2008 Tese de doutorado.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; LISBÔA, Eliene Soares dos Santos; SANTIAGO, Nilza Bernardes. Pandemia do Coronavírus e seus Impactos na Área Educacional. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1 (1 sem. 2020). Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciencias sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.
- SANTOS, Ynaê L. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- SAWAIA, Bader. B. **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes (2006).
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020. Disponível em <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Covid-19Educacao> acesso em 28 de julho de 2020.
- SILVA, Ana Cecília. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: **Superando o Racismo**, Ministério da Educação, 2005.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria T. Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. Universidade Federal de Minas Gerais, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan/jun2003.
- THERBORN, Goran. **Os campos de extermínio da desigualdade**. São Paulo: Novos estudos (2010).

PRINCÍPIOS E TEORIAS PEDAGÓGICAS, ASSOCIADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA, QUE INDICARAM O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS, NO PERÍODO DE 1930 A 1960

*Leandro Bacili Braz*¹

*Márcia Cristina de Oliveira Mello*²

INTRODUÇÃO

A pesquisa documental e bibliográfica trata dos recursos didáticos no ensino de Geografia no período de 1930 a 1960, período importante da história do ensino em que as orientações destinadas aos professores incluíram novas formas de se pensar o ensino nas escolas. Tem como objetivos compreender princípios e teorias pedagógicas associadas ao ensino de Geografia que indicam o uso de recursos didáticos, no período de 1930 a 1960, identificando quais recursos didáticos foram mais indicados para o ensino de Geografia no período delimitado para análise; e analisar orientações escolanovistas sobre a utilização de recursos didáticos para o ensino de Geografia.

Desta forma, espera-se contribuir para a constituição de uma história do ensino de Geografia no Brasil, com foco em sua Didática. Os recursos didáticos são elementos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, podem ser pensados articuladamente com as teorias e princípios pedagógicos.

Durante o período entre 1930 e 1960 surgiram teorias pedagógicas que impactaram também no ensino da Geografia. A Psicologia da Educação dentre outras áreas do conhecimento foi crucial para a modificação de concepções na educação. As transformações tiveram por objetivo substituir o ensino mnemônico pela atividade do aluno. Teorias como o construtivismo epistemológico de Jean Piaget proporcionaram uma leitura profunda do desenvolvimento cognitivo da criança até a fase adulta.

A apropriação da teoria piagetiana no contexto da Escola Nova brasileira possibilitou entender o aluno como sujeito que promove seu próprio conhecimento por meio da interação do objeto de conhecimento. Com o desenvolvimento das teorias de aprendizagem surgiu também a necessidade de se

¹ Discente do curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP). Apoio da Pró-reitoria de pesquisa da UNESP (PROPE).

² Docente do Curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Ourinhos. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Geografia.

pensar em metodologias de ensino e conseqüentemente recursos didáticos necessários para o aprimoramento das atividades escolares.

Na área da Geografia escolar os recursos didáticos mais citados são o globo terrestre, os mapas, os jogos, os filmes, as bússolas e a maquete. Historicamente os recursos didáticos sempre acompanharam as orientações destinadas aos professores. Dada a importância que o tema ganha na área do ensino de Geografia consideramos importante compreender quais princípios e teorias pedagógicas subsidiaram a sua utilização.

OBJETIVOS

- Compreender princípios e teorias pedagógicas associadas ao ensino de Geografia que indicam o uso de recursos didáticos, no período de 1930 a 1960.
- Identificar quais recursos didáticos foram mais indicados para o ensino de Geografia entre os anos de 1930 e 1960.

MATERIAL E MÉTODO

A investigação consistiu em pesquisa bibliográfica e documental. O estudo documental se deu por meio de identificação de fontes primárias e secundárias já obtidas pela orientadora, especialmente nos acervos da FFCL da USP, incluindo os periódicos da época e outras fontes documentais tais como relatórios da universidade. Após localização dos dados sobre os princípios pedagógicos piagetianos e as orientações sobre seus encaminhamentos didáticos fizemos uma análise considerando os conceitos de construtivismo e a construção da noção de espaço pela criança. A pesquisa bibliográfica foi articulada aos temas relacionados ao ensino de Geografia na primeira metade do século XX. Serão enfatizados os aspectos referentes à Psicologia da aprendizagem e a didática. Os dados coletados estão analisados à luz desta bibliografia especializada em ensino de Geografia e História da Educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço que se tornou influente no campo da educação no século XX, sendo o pioneiro no campo de inteligência e desenvolvimento infantil, se tornando base para os estudos no campo da Psicologia e Pedagogia até os dias atuais.

Biólogo por formação, psicólogo pela classificação profissional, mas epistemólogo pelo conjunto de sua obra, Piaget descobriu, influenciado pelos seus interesses em psicopatologia, psicanálise, lógica e filosofia,

"que no estudo da inteligência infantil a biologia se vincula à filosofia das ciências naturais". (PÁDUA, 2009, p.22).

Piaget divulgou suas primeiras análises sobre a Psicologia infantil por volta de 1920. Depois deste primeiro contato houve um aprofundando em sua pesquisa sobre a Psicologia genética, no qual se torna o pioneiro do desenvolvimento cognitivo da criança que futuramente se amplia à adolescência.

A Psicologia infantil desenvolvida por Jean Piaget é resultado das transformações do dinamismo de diversas etapas que passam a criança e o jovem até chegarem à maturidade. "A psicologia da criança não está em relação de oposição à do adulto, mas em relação de continuidade tal, que cada etapa integra-se na seguinte e é por estar reconstruída." (CASTRO, 1967, p. 14).

Um dos principais objetivos desta epistemologia genética é explicar a sequência das etapas do desenvolvimento cognitivo da criança, entendendo todos os processos que o jovem passa até o seu estágio de maturidade, porém este desenvolvimento cognitivo não acontece de maneira linear e sim através de avanços grandes e rupturas, representando cada um destes estágios uma lógica de desenvolvimento na estrutura mental da criança sempre evoluindo a um estágio superior.

Pádua (2009) destaca a importância dos estágios de desenvolvimento do conhecimento enfatizando que Piaget ressalta sobre os quatro grandes estágios de desenvolvimentos, sendo o estágio sensório- motor, estágio pré-operatório, estágio das operações concretas e o estágio operatório formal. Para Piaget a construção da inteligência muda a qualidade dependendo dos saltos, sendo que cada etapa deste processo de formação e construção do conhecimento representa a qualidade.

O autor destaca a importância de cada estágio do desenvolvimento começando pelo estágio sensório- motor, sendo um período antes da linguagem no qual começa a partir do nascimento até um ano e meio ou dois anos, aproximadamente. "Nesta fase ainda não existem nem operações propriamente ditas, nem lógica, mas onde as ações já se organizam segundo certas estruturas que anunciam ou preparam a reversibilidade e a constituição das invariantes". (PÁDUA, 2009, p. 28).

O segundo estágio do desenvolvimento é o pré-operatório que se inicia por volta dos dois anos de idade, diferente do primeiro estágio aqui tem o desenvolvimento do pensamento com linguagem, o jogo simbólico é um fator

extremamente importante nesta etapa, a imagem mental e qualquer outra forma de uma função simbólica. Neste estágio é conhecido como o estágio da representação, desenvolvendo a criança por meio de construção cognitivas um objeto através de outro.

Neste estágio, a inteligência ainda é prática, mas agora, além de prática ela é uma inteligência em representação e Piaget denominou de Pré-operatório porque significa que a criança utiliza a representação, mas ela tem todo um trabalho de assimilação, acomodação e equilíbrio de organizar essas representações num todo. (PÁDUA, 2009, p.30).

O terceiro estágio do desenvolvimento é o das operações concretas que se inicia por volta dos sete e oito anos, neste estágio a criança dá a origem a um começo de uma lógica que se desenvolverá com base a evolução da mesma, sendo uma lógica voltada sobre os próprios objetos do que para proposições de enunciados verbais. Outro fator deste estágio, segundo Piaget, é um momento decisivo na construção dos instrumentos do conhecimento.

Como este é o estágio da inteligência operacional concreta, e como dito anteriormente se refere aos primórdios da lógica, a criança faz uso da capacidade das operações reversíveis apenas em cima de objetos que ela possa manipular, de situações que ela possa vivenciar ou de lembrar a vivência, ainda não existe, por assim dizer, a abstração. (PÁDUA, 2009, p. 32).

O último estágio do desenvolvimento é o operatório formal que ocorre entre os onze e doze anos, e a principal característica desta fase é a realização de hipóteses e não somente objetos, como no estágio anterior, isto significa que nesta parte do desenvolvimento a criança vai conseguir usar os enunciados verbais. "O raciocínio hipotético-dedutivo torna-se possível, e, com ele, a constituição de uma lógica 'formal' quer dizer, aplicável a qualquer conteúdo". (PÁDUA, 2009, p.32).

Independente do estágio de desenvolvimento em que a criança está para chegar a sua maturidade, essa aquisição do conhecimento acontece por meio de uma relação entre sujeito e objeto e esta relação se dá através dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Para Piaget a aquisição da aprendizagem envolve conceitos básicos como sujeito cognoscente, interação entre esse sujeito e o objeto de conhecimento e a reconstrução do mesmo, ressaltando no momento em que a criança começar a exercer a escrita será um resultado do esforço da própria criança e isto só é possível devido o processo de aquisição do conhecimento, na qual a criança entre em um processo de construção para buscar algum resultado formulando as hipóteses devido a interação com o objeto.

Castellar (2005, p. 12) enfatiza a importância de Jean Piaget no ensino de Geografia destacando as contribuições do autor quanto ao conceito de esquema de ações. “[...] Ou seja, está relacionada com as estruturas mentais e, portanto, com a construção do conhecimento” Oliveira (1977) disserta sobre a representação do espaço para a criança e como ela percebe e representa o mesmo. Segundo a autora, Piaget estuda a questão do espaço há muito tempo, e essa abordagem psicológica piagetiana destaca o desenvolvimento mental da criança em sua construção do espaço, em que há uma interação nas representações espaciais e a percepção. É importante ressaltar que o desenvolvimento da construção do espaço é concomitante ao desenvolvimento da moral e da inteligência como um todo.

O espaço para Piaget é simultaneamente o espaço físico e matemático. “Isto é, depende tanto dos objetos como do sujeito; e acrescenta que o mundo no qual vivemos é um meio microfísico de escala intermediária entre a escala astronômica e a escala microfísica” (OLIVEIRA, 1977, p. 104).

A construção deste espaço para Jean Piaget acontece desde o nascimento da criança sendo concomitante com o desenvolvimento mental do indivíduo ocorrendo progressivamente uma construção, presente nos esquemas perceptivos e representativos. No começo da construção do espaço se prende a um espaço sensório- motor dependente da percepção e mobilidade, no qual o mesmo origina-se dos diversos espaços orgânicos que antecedem.

A autora destaca que a criança concebe o espaço, sendo nada mais do que uma reunião de espaços diferentes e fragmentados no qual o indivíduo não consegue situar os objetos relacionando com outros de maneira integrada. Para o indivíduo conseguir desenvolver essas estruturas espaciais é necessário considerar distâncias objetivas e os pontos de vistas coordenando os espaços fragmentados em um total. Para que isto seja possível é necessário a construção de dois sistemas de conjuntos distintos que se completam um ao outro. O primeiro deles é o sistema de Coordenadas.

Este primeiro sistema permite à criança arrumar os objetos em relação a outros e é neste espaço que há uma interação dos objetos com os lugares ocupados pelo mesmo, fazendo com que a criança consiga distinguir a relação de objetos com os lugares. O outro sistema é o de Perspectivas.

Este sistema fornece à criança recursos para coordenar os objetos, mas considerando diferentes pontos de vistas possíveis. O sistema de perspectiva é de extrema importância porque organiza um sistema de referências estável no qual é possível desenvolver ações projetivas de direitas e esquerdas, frente atrás, e cima-baixo relacionando com as diversas posições de um mesmo observador.

A autora destaca também que a construção do espaço geográfico se dá da mesma maneira que o espaço em geral, sendo resultado dos mesmos mecanismos perceptivos e cognitivos.

Assim, os princípios piagetianos associadas ao ensino de Geografia indicaram o uso de recursos didáticos, no período de 1930 a 1960, conforme indicam os estudos de Castro (1967). Também nas décadas seguintes, Oliveira (1977) se dedicou ao estudo cognitivo do mapa, reforçando os princípios piagetianos.

CONCLUSÃO

Os objetivos do uso dos recursos didáticos no ensino de Geografia são diversificados, têm intuito de provocar interesse vivo e intenso da classe, fornecer ao aluno uma impressão mais concreta e intensa do conceito estudado, tornar a aprendizagem menos penosa e menos abstrata e economizar tempo e esforço – evitando longas e pormenorizadas explicações verbais.

Os recursos didáticos no ensino de Geografia podem ajudar a desenvolver no aluno noções de espacialidade, orientação, entre outras habilidades relacionadas à aprendizagem dos conceitos geográficos elementares. O globo terrestre como material didático para a Geografia é um material didático que auxilia na construção do conhecimento geográfico associados a orientação, leitura de mapas, origens da situação de tempo, variação no horário na superfície terrestre, fluxos espaciais e também em análises geopolíticas.

O mapa como recurso didático de Geografia é um elemento que deve ser claro e representar fatos principais em que o educando não seja desviado por outros pontos que não seria o foco principal da atividade. Os filmes aumentam a possibilidade de leitura das paisagens, de estereótipos e de escalas por vezes apresentadas pelo professor, sendo ótimos suportes para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

As bússolas são recursos didáticos bastante citados, elas podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de conceitos geográficos, como norte magnético, orientação, rosa dos ventos, paralelos e meridianos, além de exemplificar e relacionar com fatos históricos que perpassam as grandes navegações e a importância da orientação daquela época e atualmente.

Dentre os recursos didáticos, a maquete é auxiliadora na construção de relações espaciais, já que possibilita ao aluno a construção de noções espaciais através da visualização - em modelo reduzido - de representações bidimensionais (mapas) - para tridimensionais (maquetes), simplificando noções abstratas que os alunos ainda estão desenvolvendo cognitivamente, de acordo com suas faixas etárias. Por fim, a imagem é de extrema importância para qualquer análise geográfica, onde o aluno é estimulado a fazer observações e levantar hipóteses para análises.

Referências

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTRO, Amélia Domingues de. Rumo a uma Didática de fundação psico-genética: "por que psicologia genética". **Revista de pedagogia**, n. 23, ano 13, v. 14, p. 7-25. jan./dez. 1967.

OLIVEIRA, Lívia de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. 1977. 234 f. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 1977.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n.2, p. 22- 35, 2009.

PRIVILÉGIO EPISTÊMICO E PRIVILÉGIO SOCIAL: UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE PSICOLOGIA

*Edgar Bendahan Rodrigues*¹

*Tassiana Carli*²

INTRODUÇÃO

Podemos reconhecer a produção de saberes psicológicos no interior da medicina e educação ainda no século XIX, mas a psicologia, configurou-se como ciência e profissão pelo Estado brasileiro no ano de 1962, por meio da promulgação da Lei. 4.119 (BRASIL, 1962). Esta dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia, bem como trata de regulamentar a profissão de psicólogo. Assim, comemoraremos seus 60 anos em 2022, o que consideramos um marco importante para possibilitar reflexões acerca de como a Psicologia tem sido encaminhada em relação às suas diversidades de atuações e formações. Nestas, incluímos a importância de análises acerca das grades curriculares acadêmicas e seus vieses epistemológicos, que atravessam nossos saberes e práticas.

Nesse sentido, consideramos importante trazer um breve histórico da relação entre Psicologia e sociedade no Brasil, especificamente ao que se refere às discussões, revisões e problematizações entre os saberes psicológicos e a questão racial. Partimos desse recorte, pois compreendemos que um dos constructos das relações coloniais dadas em nosso território diz respeito às desigualdades raciais emergentes desde marcadores de diferenças que sustentam lugares sociais hegemônicos, como, no caso, os de pessoas brancas. Importa ressaltar que não consideramos que todas as pessoas brancas sejam iguais ou possuam os mesmos tipos de privilégios. Estamos apenas problematizando a branquitude enquanto um marcador que pode operar como privilégio, ainda que a ele se somem os de gênero, sexualidade, classe, entre outros. Porém, consideramos sempre aproximarmos nossas lentes analíticas de maneira cuidadosa e ética, respeitando as singularidades e particularidades de cada contexto.

Um primeiro momento histórico da relação entre Psicologia e questões raciais pode ser reconhecido entre o fim do século XIX e início do século XX, entre 1890-1930, quando o “negro” é configurado como “objeto” a ser estudado pelos

¹ Mestre em Psicologia, doutorando em Psicologia e Sociedade pela Unesp Assis-SP, sob orientação de Mário Sérgio Vasconcelos.

² Mestra em Psicologia, doutoranda em Psicologia e Sociedade pela Unesp Assis-SP, sob orientação de Leonardo Lemos de Souza.

saberes médico-psicológicos a fim de se revelar os problemas raciais. A partir dos trabalhos de Rodrigues (1894, 1935, 1939, 2006), consolida-se um modelo médico-psicológico que atribui à população negra, africana ou afro-brasileira o conceito de degenerescência da raça. Em outros termos, segundo Pacheco (2013), impunha-se a ideologia da existência de raças puras, as quais sofreriam degenerescência mental e física caso a mistura ocorresse.

Entre as décadas de 1930-1960, constatamos que Freyre (1933) e sua teoria da democracia racial sustentam as produções de conhecimento e atuações nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, em que se inclui a Psicologia. Segundo o referido sociólogo, desde a noção de uma relação harmoniosa entre negros e brancos no nosso país, aponta para a miscigenação como a melhor opção para a evolução social. Não considera, porém, as dominações e estupros sofridos por corpos não brancos, sustentáculo da miscigenação brasileira.

O paradigma começa a se deslocar, então, com o financiamento da Unesco à pesquisa realizada entre 1951 e 1952 acerca da possibilidade de êxitos nas relações em cooperação racial em diversos lugares do mundo. Da referida pesquisa, emergem tensionamentos sobre os fundamentos étnico-raciais partindo, agora, do paradigma sociológico proposto por Fernandes (1995), o qual tece críticas à perspectiva freyriana, cunhando, então, o termo “mito da democracia racial”. Significa dizer, grosso modo, que ele denuncia a suposta harmonia racial no Brasil como fantasiosa.

Sobre isso, importa ressaltar que, embora Fernandes (1995) tenha denunciado o racismo e os efeitos das violências do período de escravização sobre o negro, ele não se dedica a analisar o papel de pessoas brancas nesse contexto. O referido pesquisador utiliza, inclusive, o termo “deformação” ao se referir às consequências da escravização sofridas por negros e negras.

Florestan não aborda a deformação que a escravidão provocou na personalidade do branco. Aliás, a decisão de escravizar ou a omissão frente ao sistema escravocrata já carrega em si indiscutíveis sinais de deformidade moral e ética. Como um estudioso de sua envergadura pôde deixar de analisar detidamente essa dimensão tão explícita do grupo branco, ao mesmo tempo em que conseguiu debruçar-se sobre a “deformidade” negra? (BENTO, 2002a, p. 49)

A partir de 1970, emerge a “crise” da Psicologia em relação a seu papel social, até então amparada na tradição pragmática estadunidense de caráter experimental e

[...] reproduzida no Brasil como uma ciência alinhada com os interesses adaptativos, alinhados ao modelo liberal e capitalista, uma ciência individualizante e sem compromisso social com a realidade brasileira e latino-americana. (SCHUCMAN & MARTINS, 2017, p. 178)

Em 1979, os estudos sobre raça e racismo no Brasil passam a compreender as relações sociais entre negros e brancos de outra maneira. Hasenbalg (1979), por exemplo, situa as desigualdades raciais como decorrentes de uma sociedade que atualiza constantemente as práticas de racismo. Em outros termos, não considera que se tratem apenas de efeitos do sistema escravocrata, mas sim de relações racistas que se davam naquele momento, deslocando, então, os estudos raciais brasileiros para além das noções de privilégios classistas.

Sendo assim, a raça passa a ser entendida como construção social, refutando-se o caráter essencialista da cultura e biologia destinado às pessoas negras. Os estudos da área da Psicologia, a partir de então, também compreendem a raça na nossa sociedade como marcador de hierarquias entre os sujeitos. Dessa maneira, as produções de conhecimento acerca do racismo, especialmente na Psicologia Social, deixam de localizar no sujeito que sofre racismo a responsabilidade pela discriminação racial, focando, então, em uma perspectiva psicossocial desde as relações de poder localizadas. Cabe ressaltar que a criação da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso) se deu nesse contexto de “crise” da Psicologia, a qual buscou caminhos para a construção de saberes psicológicos localizados, isto é, comprometidos com cada realidade social de cada contexto. “Aqui a Psicologia é convocada a pensar nas desigualdades sociais, políticas e raciais de nosso país e com isso promover sua desnaturalização” (SCHUCMAN & MARTINS, 2017, p. 179).

Embora os estudos sobre racismo componham as grades curriculares dos cursos de Psicologia Social desde o século XIX (SANTOS, SCHUCMAN, & MARTINS, 2012), apenas na década de 1980 o tema passa a ser compreendido a partir da análise das relações de poder que estruturam nossa sociedade. Nesse sentido, configura-se um conteúdo para o qual se exige atuação e formação comprometida ética e politicamente com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, portanto ligadas à luta antirracista. Desde

o olhar do negro para a Psicologia, e não mais da Psicologia em relação ao negro como objeto, que a Psicologia Social brasileira passa a se comprometer de fato com o combate ao racismo (SCHUCMAN & MARTINS, 2017, p. 181).

Contribuindo para a desconstrução da compreensão do racismo pelo viés psicologizante, ou seja, centrado no sujeito, em prol de análises sobre as relações de poder, na década de 2000, ganham visibilidade os estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil (BENTO, 2002a, 2002b, CARONE, 2002, PIZA, 2002, PIZA & ROSEMBERG, 2002). Dessa forma, buscam-se denunciar as desigualdades raciais, colocar em pauta também os lugares sociais e processos de subjetivação de pessoas brancas, bem como apresentar possibilidades de intervenções dos psicólogos em diversas áreas de atuação (SCHUCMAN, NUNES & COSTA 2017). Nesse contexto, também ocorre a articulação entre movimentos sociais e categoria de psicólogos, consolidada pelos conselhos do CFP, a fim de pressionar a Psicologia por um posicionamento político antirracista.

A Psicologia, em contexto atual, apresenta vasta produção a respeito das relações étnico-raciais, principalmente acerca dos processos de subjetivação de pessoas negras desde a análise das relações de poder. Conforme Schucman e Martins (2017), porém, faz-se comum a falta de comprometimento com a temática, especialmente em relação aos cursos de formação de psicólogos. Denunciam, assim,

[...] pouca atenção da categoria como um todo – principalmente no que diz respeito aos cursos de formação de psicólogos – para a compreensão e engajamento na temática e também para a produção de respostas adequadas ao que tange à redução do racismo e seus efeitos. (SCHUCMAN & MARTINS, 2017, p. 181)

De acordo com Munanga (2002), a psicologia brasileira constitui-se um saber que pode contribuir na produção de conhecimento acerca do racismo e suas implicações na estrutura psíquica tanto das pessoas que sofrem o racismo, quanto daquelas que operam por práticas e noções racistas. Contudo, o referido autor afirma que a psicologia social brasileira não tem possibilitado a atribuição de significados relevantes aos estudos do racismo e seu impacto nos processos de subjetivação dos negros.

Em complemento, podemos referenciar Bento (2002a), a qual afirma que, quando nos voltamos a pesquisas que se propõem a tratar sobre relações étnico-raciais, é comum constatarmos que tendem a não contemplar perspectivas que incidem analiticamente sobre a racialidade branca. Bento (2002a) e Frankenberg (2004) compartilham a compreensão da branquitude enquanto um lugar estruturalmente vantajoso, privilegiado, tanto simbólica quanto materialmente, e

poderoso em sociedades pautadas por estruturas racistas, ou seja, o lugar social das pessoas brancas.

A partir de nossas experiências acadêmicas como discentes do curso de Psicologia de uma universidade pública do estado de São Paulo, compreendemos que se trata, assim, de um lugar que garante também privilégios epistêmicos. É sabido que mais da metade da população brasileira é composta pelo grupo racial não branco, no entanto a maioria dos autores - e, eventualmente, autoras - e das epistemologias trabalhadas nas Universidades em geral, e no referido curso em especial, são brancos e/ou *brancaoeurocentradas*. Portanto, este estudo objetiva evidenciar e expandir as reflexões a respeito dos privilégios epistêmicos e seus impactos nas relações sociais e processos de subjetivação, partindo da análise das referências bibliográficas obrigatórias da grade curricular do curso de Graduação em Psicologia da Unesp Assis-SP entre os anos de 2014 e 2015.

Análise de grade curricular:

Psicologia Unesp Assis-SP nos anos de 2014 e 2015

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, partimos da análise da grade curricular comum de disciplinas dos segundo e terceiro anos do curso de Psicologia da Unesp Assis-SP. Apesar de a grade curricular comum ser voltada para os seis primeiros semestres, isto é, três primeiros anos, não foi possível localizar as ementas curriculares das disciplinas do ano de 2013, o que restringiu nossa pesquisa em relação aos anos de 2014 e 2015.

Inicialmente, fizemos um levantamento das bibliografias obrigatórias de 15 disciplinas ofertadas nos respectivos anos, sendo estas: Teorias Psicobiológicas; Psicologia Social II; Teorias Psicanalíticas II; Modos de produção, trabalho e subjetividade; Psicologia e educação; Psicologia, gênero e processos de subjetivação; Introdução à pesquisa; Teorias interacionistas e sócio-históricas III; Fundamentos teóricos da avaliação psicológica; Teorias psicanalíticas III; Fundamentos da ética; Teorias Psicobiológicas II; Políticas públicas e movimentos sociais; História da família e a realidade brasileira; Modelos de subjetivação nas culturas pós-modernas.

A partir do levantamento bibliográfico de cento e trinta e três (133) referências obrigatórias, partimos para a identificação dos autores e autoras. Desde a sistematização dos autores e autoras quanto aos gêneros, obtivemos os seguintes resultados: oitenta e oito (88) referências eram de autores do gênero

masculino (homens) enquanto quarenta e cinco (45) do gênero feminino (mulheres). Podemos reconhecer, assim, que continuamos a reproduzir os aspectos machistas e sexistas que compõem também nossa formação social.

Quanto às nacionalidades, cinquenta e três (53) referências eram de autores e autoras brasileiras; cinco (5) de autores e autoras latino-americanos; quarenta e oito (48) de autores e autoras de países da Europa (principalmente, França, Alemanha e Inglaterra); vinte e seis (26) dos Estados Unidos da América (EUA). Não conseguimos localizar a nacionalidade de uma (1) autora presente nas referências. Dessa forma, constatamos que ainda buscamos importar referenciais para dar suporte à compreensão das relações sociais com outras particularidades. Parece-nos, dessa forma, que continuamos respaldados por tradições psicológicas e filosóficas estadunidenses e europeias, o que, a nosso ver, seria interessante caso se possibilitassem maiores diálogos com epistemologias localizadas desde nosso território e sua configuração.

A partir do exercício da heteroidentificação, analisamos o fenótipo dos autores e autoras a partir de imagens encontradas na internet. Assim, cento e trinta e uma (131) eram autores ou autoras, brancos/as, uma (1) não branca e uma (1) pessoa não conseguimos encontrar nenhuma imagem. Sobre essa análise, cabem algumas considerações.

Acerca do conceito de heteroidentificação, partimos da concepção de Huijg (2011) que categoriza o que chamou “identidade atribuída” o modo como somos lidos socialmente e, por conseguinte, como reconhecemos as pessoas. Assim, a posição que se ocupa nas relações raciais decorre principalmente do modo como somos racialmente identificados - heteroidentificados - e, por consequência, tratados.

No Brasil, ser branco encontra-se intrinsecamente relacionado ao fenótipo (SCHUCMAN, 2014), ou seja, aos traços físicos correspondentes ao que é lido enquanto europeu. Entretanto, os privilégios incidentes no fenótipo branco se estendem para vantagens simbólicas e materiais. Por isso, nossa escolha partiu da análise dos fenótipos dos autores e autoras referenciados.

Consideramos importante ressaltar que, devido à ideologia do embranquecimento em nosso país, encontramos denúncias sobre o fato de imagens propagadas pela mídia em relação a nomes emblemáticos de pessoas não

brancas da nossa sociedade passarem por edição de embranquecimento (PIZA, 2006). Ademais, consideramos que as complexidades da heteroidentificação são múltiplas. Contudo, consideramos seguir com esta pesquisa para que possamos transformar nossos contextos universitários em relação às principais epistemologias utilizadas, sem desconsiderar os possíveis equívocos de interpretação que possam resultar de nossas análises.

Privilégio social e epistêmico da branquitude

Partimos do pressuposto de que os processos de subjetivação se originam, sustentam e moldam a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si, localizadas em uma configuração social, política, histórica. Consideramos que a ideologia de branqueamento, operada a partir de uma política racista de embranquecimento do país, constituiu-se como eixo da construção nacional, portanto trata-se de um importante aspecto que compõe as relações e processos de subjetivação em nosso território. Nesse sentido, concordamos com Souza (1983) quando esta apresenta a importância de análise das implicações da referida ideologia, portanto dos efeitos do racismo na constituição da subjetividade do negro brasileiro.

Alguns intelectuais, como Gonzales (2020), Nascimento (2020), Munanga (2019), dentre outros que pensaram o racismo brasileiro, destacam que este se estrutura a partir da relação entre raça e fenótipo, a qual cria uma hierarquização que atribui um lugar de inferioridade ao grupo racial não branco. Essa ideologia racista constrói e estrutura nossa sociedade, alicerçando e materializando-se em ações racialmente discriminatórias nos mais diversos espaços de poder. Assim, desigualdades construídas a partir das diferenças perpassam os processos de socialização e subjetivação desses sujeitos nos mais variados espaços públicos e privados de convivência, os quais são marcados pela preferência do branco em detrimento do não branco, do homem em detrimento da mulher, do europeu em detrimento ao africano (COROSSACZ, 2017; SOUZA, 2017).

Por outro lado, concordamos com Fanon (2008) quando este afirma que uma estrutura racista também cobra seu preço à branquitude: suas próprias humanidades. O racismo, portanto, configura-se enquanto um mecanismo do

sistema capitalista que atravessa os processos de subjetivação em nosso território de maneira geral.

A desgraça do homem de cor é ter sido escravizado. A desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar. Consiste, ainda hoje, em organizar racionalmente essa desumanização. Mas, eu, homem de cor, na medida em que me é possível existir absolutamente, não tenho o direito de me enquadrar em um mundo de reparações retroativas. Eu, homem de cor, só quero uma coisa: Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. (FANON, 2008, p. 190-191)

A raça, o gênero, a sexualidade, a localização geográfica, bem como, outros marcadores sociais, constituem-se enquanto relevantes na estruturação social e nos processos de subjetivação dos sujeitos. Ainda que a ideia de raça enquanto constituinte biológico, por exemplo, não tenha mais ressonância entre os discursos científicos, configura-se enquanto uma categoria social que diferencia, hierarquiza e subordina diferentes grupos que são marcados por diversos elementos, os quais atravessam, inclusive, as produções de conhecimento metodológico e científico (FANON, 2008).

Podemos dizer que os sujeitos constroem a si mesmos e suas experiências num mundo que é hierarquizado ontologicamente pelos atravessamentos das interseccionalidades dos marcadores de raça, gênero, sexualidade, classe, nacionalidade, entre outros. Dessa forma, tratam-se de marcadores que também favorecem a criação e manutenção de lugares hegemônicos. No Brasil, por exemplo, o racismo confere aos brancos a representação da humanidade, o que pode levar a uma noção de suposta invisibilidade, como se fossem desracializados, isto é, não marcados pela raça. Portanto, seus valores, ideologias, moralidades, epistemologias, práticas são compreendidos enquanto universais e neutros. (RAMOS, 1955; PIZA 2002; CARDOSO, 2010; SCHUCMAN, 2014)

Consideramos que a universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento, também contribui para essa percepção quando seleciona, principalmente, métodos e teorias de autores e autoras brancas e/ou *brancoeurocentradas*. Acaba por sustentar, assim, uma hierarquia de conhecimentos, conferindo aos não hegemônicos a deslegitimação e desprezo em relação aos considerados científicos.

Compreendemos, portanto, que a superação do racismo passa também pela reflexão e busca por outras formas de relações, bem como de produções de conhecimento, que não alimentem a lógica dominante. Nesse sentido,

considerando que a função da universidade pública também se encontra no cuidado e ética em relação à produção de conhecimento, que pode refletir na realidade social, reforça-se a necessidade de ampliação das perspectivas epistemológicas abordadas, bem como das/dos intelectuais estudadas/os.

Em relação a Unesp Assis-SP, importa dizer que, embora tenha adotado Políticas de Ação Afirmativa de reserva de vagas a pessoas pretas, pardas e indígenas desde 2014, a grade curricular não acompanhou a, ainda tímida, modificação da composição racial discente, ao menos no curso pesquisado. Nesse sentido, consideramos que cabe também a nós psicólogas/os, em nossos diferentes campos de atuação, fomentar, incentivar e apoiar projetos político-pedagógicos que considerem o racismo nos níveis estrutural, institucional e interpessoal enquanto uma violência a ser desmantelada (MARTIN-BARÓ, 1997).

Entendemos, dessa maneira, que o problema reside também no confronto entre as potencialidades da Psicologia em relação a seus fazeres teórico-práticos e a escassez de referências bibliográficas localizadas desde nosso território nas grades curriculares dos cursos de formação de psicólogos. Pouco se abordam, portanto, autores e autoras que possam auxiliar na compreensão de processos de subjetivação não homogêneos e intactos, mas móveis e intrinsecamente conectados com a posição social de quem a constrói (RIBEIRO, 2019).

Significa, portanto, pensarmos, sobretudo, para onde caminha a psicologia? A favor de quem ela tem se colocado? Quais efeitos objetivos e subjetivos que a produção de conhecimento na nossa área, assim como as práticas de nossa profissão produzem em determinada sociedade? Significa, portanto, irmos além de compreensões psicologizantes que alguns profissionais da psicologia em nosso país possam ter em detrimento da análise das relações e construções históricas e sociais. (MARTIN-BARÓ, 1997)

Assim, a universidade, enquanto um espaço de produção epistêmica, deveria se estabelecer a partir de um processo que compreende diversos entendimentos de mundo, na qual participariam a gnose dos povos indígenas, negros, quilombolas, ribeirinhas, entre outros. Em complemento, consideramos urgente que a universidade se proponha a refletir não apenas sobre as formas e os métodos de conhecimento que são e foram utilizados, mas também acerca de seus próprios conhecimentos.

Propomos, então, para a grade curricular dos cursos de Psicologia, a articulação de saberes elaborados historicamente e cientificamente por autores e autoras atravessados pelas hegemonias operantes desde também outras localidades geográficas. Referimo-nos, como possibilidade, aos conhecimentos que têm sido produzidos por epistemologias latino-americanas e suas teorias decoloniais, tendo em vista sua contribuição para analisarmos os impactos coloniais nos processos de subjetivação em nosso território, bem como para construirmos estratégias de desconstrução do racismo interiorizado pelos brasileiros.

Considerações finais

Em 2022, a psicologia completa 60 anos de reconhecimento enquanto ciência pelo Estado brasileiro, um marco importante para refletirmos acerca da relação entre as suas práticas e formações, a partir das grades curriculares dos cursos de formação de Psicólogos.

Apresentamos um breve histórico da Psicologia em diálogo com as relações étnico-raciais, uma vez que consideramos as desigualdades raciais um dos sustentáculos estruturais de nosso território. Optamos por enfatizar quatro momentos históricos, sendo 1890-1930, tendo como expoente Rodrigues (1894, 1935, 1939, 2006) e a teoria da degenerescência; 1930-1960, em que se tem em voga o paradigma freyriano da democracia racial no Brasil, o qual sofre deslocamento para o mito da democracia racial abordado por Fernandes (1995) desde pesquisas financiadas pela Unesco; 1970-2000, quando, a partir da “crise” da Psicologia, a raça passa a ser compreendida como construção social e parte-se, assim, de análises por uma perspectiva psicossocial localizada sobre as relações de poder localizadas; por fim, 2000 em diante, quando estudos sobre os lugares hegemônicos, como branquitudes, masculinidades, cisgeneridades, heteronormatividades, começam a ganhar proporção em território latino-americano, desnaturalizando-se, assim, marcadores antes considerados universais, portanto não passíveis de análises e estudos.

Por essa perspectiva, encontramos produções de conhecimentos psicológicos compondo as grades curriculares de cursos de outros saberes, como medicina e educação, desde o século XIX. Entretanto, apontamos para o fato de os estudos sobre racismo passarem à análise das relações de poder em detrimento de

essencialismos biológicos e culturais destinados à produção de hierarquias no Brasil apenas a partir da década de 1980.

A Psicologia já oferta espaços acadêmicos para o diálogo acerca do racismo como um dos mecanismos que compõem a estrutura de nossa sociedade e suas implicações em relação à produção de desigualdades. Dessa forma, diversas pesquisas sobre a temática encontram-se disponíveis, ainda que, principalmente em relação aos cursos de formação de psicólogos, pouca atenção tem sido endereçada a elas.

Nesse sentido, a universidade, enquanto um espaço concreto de produção de epistemes que podem afetar a realidade social, portanto, os processos de subjetivação, parece sustentar a produção de desigualdades raciais. Isso porque continua a reproduzir majoritariamente teorias de autores e autoras brancos e/ou *brancoeurocentradas*, possibilitando escassas reflexões acerca de outros referenciais. Também, podemos considerar que aspectos machistas e sexistas continuam a ser reproduzidos no curso em questão. Foi o que nos mostrou a pesquisa realizada desde a análise do curso de Psicologia da Unesp Assis-SP.

Em relação a Unesp Assis-SP, importa retomar que a grade curricular do referido curso não acompanhou a tímida modificação da composição racial discente. Ainda que esse estudo tenha sido realizado com as ementas curriculares de 2014 e 2015, a grade curricular da graduação permanece semelhante desde então. Vale ressaltar que, neste ano de 2021, está em debate sobre possíveis modificações disciplinares e metodológicas que se devem a diversas questões que não poderiam ser pautadas nesse texto, mas sinalizam um momento oportuno para a inserção desse debate.

Assim, compreendendo a universidade de modo geral, enquanto espaço de produção epistêmica, consideramos que deveria se constituir a partir de diversos entendimentos de mundo, legitimando conhecimentos não hegemônicos, como costumam ser posicionados aqueles produzidos por povos indígenas, negros, quilombolas, ribeirinhas, entre outros. Nesse sentido, faz-se importante também que a universidade reflita acerca de seus próprios conhecimentos.

Propomos a inclusão e promoção de outras epistemologias, pedagogias e aprendizagens que não apenas as *brancoeurocentradas* e/ou desenvolvidas por autores e autoras brancos como contribuição ao enfrentamento da universidade

em repensar suas epistemologias limitadas a perspectivas hegemônicas. Sendo assim, consideramos que compor a grade curricular dos cursos de Psicologia em geral, e no da Unesp Assis-SP, especificamente, com os conhecimentos que têm sido produzidos por epistemologias latino-americanas e suas teorias decoloniais pode constituir uma alternativa de transformação paradigmática.

Buscamos contribuir para que os cursos de formação de psicólogos possam repensar suas grades curriculares a partir da inclusão de saberes localizados, os quais sejam considerados para a análise dos impactos coloniais nos processos de subjetivação em nosso território. Desse modo, que busquemos, enquanto psicólogos, estratégias de desconstrução do machismo, sexismo, racismo interiorizado pelos brasileiros.

Referências

BENTO, M. A. D. S.). **Pactos narcísicos no racismo:** branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, 2002b.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2002a.

BRASIL. **Lei nº 4.119**, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF: Presidência da República, [1962]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm. Acesso em 28 jul. 2021.

CARDOSO, L. (2010). **Retrato do branco racista e anti-racista.** Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

COROSSACZ, V. R. Nomear a branquitude: uma pesquisa entre homens brancos no Rio de Janeiro. In: **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas** (R. Silveira, Trad.). Salvador, BA: EdUFBA. 2008.

FERNANDES, F. O mito da democracia racial. In: **Presença negra no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Unidade Editorial, Prefeitura de Porto Alegre, 1995.

- FRANKENBERG, R. (2004). A miragem de uma branquidade não-marcada. In: **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1993.
- GONZALES, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.
- HUIJG, D. D. Eu não preciso falar que eu sou branca, cara, eu sou Latina! Ou a complexidade da identificação racial na ideologia de ativistas jovens (não) brancas. **Cadernos Pagu**, 2011.
- MARTIN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de psicologia** (Natal), n. 2, 7-27, 1997.
- MUNANGA, K. Prefácio. In: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.
- NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- PACHECO, A. C. L. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- PISCITELLI, A. Pioneiros: masculinidades em narrativas sobre fundadores de grupos empresariais brasileiros. In: **Masulidades**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- PIZA, D. **Machado de Assis: um gênio**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. In: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RAMOS, A. G. **Patologia social do "branco" brasileiro**. Jornal do Commercio, 1955.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.
- RODRIGUES, R. N. **As coletividades anormais**. Biblioteca de Divulgação Científica, Vol. 19. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.
- RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador, BA: Imprensa Popular, 1894.
- RODRIGUES, R. N. **O animismo fetichista dos negros baianos**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2006.
- RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. 2a ed. Biblioteca Pedagógica Brasileira, série V. Vol. 9. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32(nº spe), 2012, p. 166-175.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, 26, 2014, p. 3-94.

SCHUCMAN, L. V., NUNES, S. S., & COSTA, E. S. A psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. **Psicologia USP**, 28(1), 2017, p. 144-158.

SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. A psicologia e o discurso racial sobre o negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2017, v. 37 (núm. esp.), 2017, p. 172-185.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, N. S. (1983). **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE E A PERSPECTIVA DECOLONIAL

*Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva¹
Antonio Carlos Barbosa da Silva²*

INTRODUÇÃO

Este texto relaciona a estética da sensibilidade com a Psicologia da Educação e suas implicações na constituição do sujeito pensar ambos os conceitos - a estética da sensibilidade e a Psicologia da Educação -, como adjuvantes para a prática de uma ação em Psicologia da Educação Decolonial.

Para tanto levantamos junto a fontes bibliográficas diversos estudos que apontam a estética da sensibilidade como um dos fundamentos da educação brasileira e uma modelização dos processos subjetivos inerentes ao educando. Levantamos os fundamentos estruturais da Psicologia da Educação no Brasil e sua cumplicidade com a pedagogia neoliberal e, por fim, nos aprofundamos sobre o pensamento decolonial como forma de resistência e fundamento para uma Psicologia da Educação e como uma nova interpretação para a estética da sensibilidade.

Metodologia

Utilizamos neste estudo a pesquisa bibliográfica junto a artigos específicos, presentes em bases de dados científicas ligados aos temas estética da sensibilidade, Psicologia da Educação e decolonialidade. A pesquisa qualitativa promove um contato direto do pesquisador com a realidade estudada, uma relação mais prolongada com o ambiente pesquisado, além de um profundo conhecimento da situação do objeto de estudo.

Objetivo

Descrever a possibilidade de uma Psicologia da Educação a partir do pensamento decolonial.

A estética da sensibilidade como modelização da conformação das subjetividades dos educandos

¹ Psicóloga clínica, Professora universitária. Doutora em Educação pela Unesp-Marília. E-mail: graunasilva@gmail.com

² Professor Doutor de Psicologia. Departamento de Psicologia Social, Unesp-Assis. E-mail: antonio.cb.silva@unesp.br

A estética da sensibilidade, como um dos fundamentos da educação para o Ensino Médio colocado em 1990 e que seria capaz de habilitar o sujeito a ter um conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, ainda, estimularia a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, facilitaria a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, permitiria o sujeito a conviver com o incerto e o imprevisível, acolhe e conviveria com a diversidade, valorizaria a qualidade, a delicadeza e a sutileza (BRASIL, 1998c).

Para Trojan (2004), a estética da sensibilidade se apresenta como um fundamento educacional imbricado em promover as qualidades necessárias para o futuro trabalhador, como por exemplo, ser polido, educado e perspicaz, capaz de compreender o explicitado e, ao mesmo tempo, o insinuado. A educação baseada na estética da sensibilidade seria para uma formação de sujeitos que saibam articular os conteúdos com a prática, e que possua atitudes compatíveis com a vida em uma sociedade que se pretende democrática, igualitária e sensível. Seria, portanto, incentivadora da reaproximação entre a filosofia, a ética, a política, o fazer científico e a experiência pedagógica humanizadora no cotidiano da Educação.

Assim, a estética no mundo contemporâneo assume um papel importante, chegando a ser elemento fundamental do Capital. A estética configura-se por padrões de criatividade, inventividade, afetividade sensibilidade. Nesse sentido, o homem estético tornou-se aquele que adere às características da sociedade capitalista. Mas a incerteza, a insegurança, o consumismo, o hedonismo, o individualismo, a celeridade, a desonestidade, a avareza, o egoísmo, a obsolescência e o descarte também fazem parte dessa sociedade. O sujeito dentro deste capital estético deve ser capaz de suportar a inquietação, a convivência com o incerto e o imprevisível, a obsolescência de ideias, a negatividade e produtos que duram curto tempo e são descartados conforme o interesse dos consumidores e a benevolência dos grandes capitalistas.

Trata-se de uma concepção de estética fundamentada na aparência e na superficialidade que pode esconder as relações de opressão, a exploração e a negatividade de se viver em uma sociedade capitalista.

À estética da sensibilidade caberia dar suporte a todas as demandas que uma educação contemporânea precisa ter. Diante de um mundo repleto de mudanças constantes, no qual o incerto e o imprevisível torna-se a única certeza, a estética da sensibilidade se tornou um operador que abarca a capacidade para preparar para essa demanda. Nesta perspectiva, os sujeitos devem ser flexíveis, adaptáveis, capazes de dominar as inovações tecnológicas, por isso, a estética da sensibilidade educa as atitudes, o modo de ser, o comportamento e a sensibilidade das pessoas. Mas como ela poderia educar em espaços que não são os dela, para além do espaço da instituição da Educação senão por meio da modulação da subjetividade? Isso só é possível desde que cada um dos sujeitos tenha aderido ao seu mundo o pressuposto nessa concepção de educação.

Compreendemos que a estética da sensibilidade está afinada com a conformação das subjetividades dos educandos para a adequação do mundo contemporâneo. E a respeito disso está intimamente associado ao que a sociedade e a instituição da Educação esperam do trabalho do(a) psicólogo(a) da Educação que seria a adaptação dos alunos as demandas da escola e da sociedade.

Toda descrição da estética da sensibilidade e a educação enquanto agenciadora das sensibilidades se faz relevante para compreensão de qual educação estamos falando atualmente e com qual modelo de educação a Psicologia da Educação está lidando. Uma educação que tem como um dos fundamentos a adaptação dos educandos ao mundo das competências, laborabilidade, subjetividades flexíveis para o mercado de trabalho, espírito de liderança, competitividade etc.

A Educação e a Psicologia frente a adaptação das subjetividades

Os estudos críticos sobre a escola geraram um corpo de conhecimentos que aponta para novos modos de atuação do psicólogo e de formação de professores. Diante disso, propõe-se que a intervenção do(a) psicólogo(a) nas escolas pode se voltar para a abertura de “espaços de fala” entre alunos(as) e professores, visando explicitar as contradições das práticas, concepções e relações educacionais, e sugerir práticas alternativas (SAWAYA, 2002)

Esses trabalhos demonstraram que é necessário analisar de forma crítica a participação da própria psicologia da Educação na justificativa das desigualdades

sociais que se expressam nas dificuldades de permanência e sucesso da Educação das crianças das classes populares. Além disso, investigaram a participação das práticas educacionais excludentes e dos preconceitos com relação aos alunos pobres e seus contextos familiares na produção dessas dificuldades de escolarização.

A atuação do psicólogo diante da queixa da Educação não pode ser vista, portanto, como algo uniforme (SOUZA, 2000). Houve, desse modo, mudança de uma versão centrada no aluno para outra centrada nos processos escolares. A primeira versão não considerava a escola como instituição social que reproduz as contradições da sociedade que a inclui – uma sociedade dividida em classes. A segunda concebe as dificuldades de aprendizagem da Educação das crianças das classes populares, na escola pública principalmente, como resultado das condições de ensino que lhes são oferecidas.

Por mais que exista avanço no desenvolvimento social, político e educacional em nosso país há também, paradoxalmente, ações psicológicas no campo educacional que, ainda, se estruturam alienadamente em posturas conservadoras quando se trata de equacionar os problemas escolares.

Por mais que denunciemos as práticas ortopédicas desse tipo de psicologia da Educação, percebemos que muitos profissionais da Psicologia que atua na área educacional desejam que suas ações se concentrem na resolução dos problemas de aprendizagem do alunado, já que isso os livraria das cobranças de boa parte da sociedade conservadora e de um embate ideológico (nem sempre sossegado) que os colocaria frente à subserviência do sistema capitalista, que vê somente no indivíduo (no caso aluno) o responsável por suas dificuldades da escolares.

Nesse mesmo sentido, Bock (2001) afirma que a Psicologia, historicamente, serve ao sistema vigente, pois não desenvolve teorias críticas que condenem seu papel frente as suas conservadoras e adaptadoras práticas. No seu ápice conservador a Psicologia findaria por naturalizar o que seria social.

Com essa postura, o(a) psicólogo(a) da Educação não vê necessidade em avaliar programas curriculares, em verificar as ações pedagógicas e relacionais dos professores, em conhecer os pressupostos culturais e históricos dos alunos. Sua ação se resume, em grande parte, à atenção individual do aluno, com o intuito de

analisar os supostos conflitos emocionais que estão por trás de suas dificuldades de aprendizagem, e assim oferece o que a escola deseja.

Dessa forma, o(a) psicólogo(a) da Educação só consegue erigir uma ação quando focaliza os problemas escolares nos alunos – discurso antigo, porém ainda atual – que continua a reforçar a identidade do(a) Psicólogo(a) da Educação – o psicólogo clínico individualista, psicometrista, remediativo.

Além de reforçar uma identidade clínica, entendemos que esse tipo de ação reforça uma cumplicidade ideológica social que começa a ser exercida em sua formação universitária. Não podemos esquecer que a Educação, atualmente, se transformou numa espécie de mantenedora do mercado trabalhista capitalista. Cabe a escola e seus profissionais formar pessoas que aceitem as regras de mercado e as regras culturais defendidas pelas classes sociais dominantes.

Dessa forma, o(a) psicólogo(a) da Educação contribui para o estabelecimento de pautas que evidenciem o lugar comum dos indivíduos (lugar dos dominados e dominantes) em nossa sociedade. Mesmo quando mudanças são almejadas, elas o são somente na medida em que não saiam do controle daqueles que tem interesse em manter tudo como está. Podemos mudar pequenas atitudes, mas não poderíamos transformar a sociedade.

Tal procedimento evidencia a cumplicidade ideológica que o(a) Psicólogo(a) estabelece com as instituições educativas, e concomitantemente, com as classes sociais dominantes. Suas ações contribuem para que a educação perpetue a dominação, os privilégios das classes dominantes, que reproduza valores e regras de uma vida individualista e consumista, na qual a aquisição do capital e a preparação para o mercado de trabalho é proposta como algo natural do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Assim, os valores de uma sociedade de classes (competitividade, moral, bondade, pecado, maldade, virtude, trabalho, o amor, a cooperação etc.) são vistas como questões naturais dos sujeitos “normais”, que só reforça o individualismo e compõe um sujeito a-histórico – aquele que não se enquadra nessas categorias será classificado como sujeito problemático.

Castoriadis (1987) afirma que a menos que se ignore integralmente o que é *psique* e o que é sociedade, é impossível desconhecer que o indivíduo social não se desenvolve como uma planta, mas é criado-fabricado pela sociedade, e isso

sempre mediante uma ruptura violenta daquilo que é o estado primário da psique e suas exigências. E uma instituição social, sob uma forma ou outra, sempre será responsável por isso. Portanto, quando um aluno não compactua, ou ainda não se encaixa com o modelo educacional estabelecido ele é “*patologizado*”, excluído, desestruturado, fracassado – é o mal em pessoa, é aquele que não nasceu com os valores da sociedade.

A defesa alienante desse tipo de educação se descompromete com uma educação consciente e transformadora do sujeito. Esse tipo de ação individualiza os processos de aprendizagem, reforça ideologias neoliberais que valorizam o individualismo, defende a neutralidade da cultura isenta o governo e sociedade de sua responsabilidade na formação do alunado.

O fato de não se analisar o papel do Estado na institucionalização do ensino, o profissional de Psicologia da Educação assume uma postura neoliberal e corrobora a ideia de que a educação é algo natural e os sujeitos fossem

Entretanto, defendemos a ideia de que não devemos aceitar tais posturas simplistas e devemos lutar pela reformulação da identidade do(a) psicólogo(a) da Educação. Para tanto, devemos nos concentrar no equacionamento de algumas indagações que reforçam posturas conservadoras e mantenedoras de uma função alienante e acrítica da Psicologia da Educação. A partir dessa equação podemos encontrar indicações que nos orientem a uma intervenção da Educação psicossocial mais comprometida com a transformação política e social da Escola em prol de uma educação que desenvolva a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo (alunos, pais, professores, comunidade).

Portanto, a fim de estabelecer alicerces que possibilitem novas formas de pensar a atuação do psicólogo da Educação em sua busca por uma identidade social mais comprometida pela transformação da sociedade, pela autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo, no compromisso com a transformação social da educação e, quiçá, na autogestão da escola enquanto instituição comprometida com a democracia e na busca por novas modalidades do conhecimento do da Educação e de profissionais envolvidos na educação pergunta-se, primeiramente, com o intuito de estabelecer parâmetros históricos explicativos, como deve ser as ações de um/ uma Psicólogo(a) da Educação comprometido com a transformação social?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Psicologia da Educação decolonial: possibilidades e sentidos

A proposta neste texto foi de pensar uma Psicologia da Educação por meio da perspectiva decolonial, ou seja, uma postura crítica de um psicólogo (a) no ambiente da Educação, imbricado com os parâmetros históricos, crítico aos processos de alienação sem realizar uma análise histórica da educação brasileira, sob a perspectiva de um país que foi (e ainda é) colonizado.

O termo decolonial ou ainda descolonial (não há total concordância sobre qual o mais apropriado) refere-se em geral à dissolução das estruturas de dominação e exploração pela colonialidade e desmantelamento de seus dispositivos principais. Ou seja, a de(s)colonização é um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no marco dos Estados que resultaram na independência política das antigas colônias. Nesta tese, adotaremos o termo decolonial com a supressão do “s”.

O colonialismo é uma estrutura de poder, de dominação e exploração que aconteceu nos países colonizados, como na América Latina, e opera até à época contemporânea pela colonialidade como padrão de poder, na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e deixa profundas marcas nos colonizados.

Compreendemos que nossa América não foi descoberta como muito já se falou, ela foi colonizada, usada, e junto com ela foi também colonizado os povos originários, seus costumes, culturas, ritos, e toda forma de vida existente aqui foi alterada. Os colonizadores impuseram sua cultura, espiritualidade, usaram a terra para retirada de riquezas que até então não tinham valor por aqui, e tudo se alterou de modo que hoje precisamos reunir esforços para compreender o tamanho do impacto destrutivo que a colonização gerou para os autóctones num primeiro momento de (des)encontro.

Com o fenômeno da globalização e, também, após 500 anos vivendo sob as consequências desse processo colonizador, houve acontecimentos marcantes que mudaram os paradigmas vigentes no mundo moderno, e conseqüentemente toda ilusão e promessas não cumpridas por esse modelo de pensamento. Na América-Latina, e em demais países historicamente colonizados, emergiu uma nova perspectiva epistemológica provinda de uma consciência de que o modo de pensar,

de produzir conhecimento e de se relacionar com a própria existência tem se mostrado alheia à nossa ancestralidade histórica.

Nesse trabalho, partimos da ideia de que a educação é um ponto especial a partir da qual toda colonialidade existente se propaga, de modo sutil por vezes, porém efetiva, que faz perdurar a colonialidade do saber, do poder e do ser, e é na perspectiva da colonização do ser (do ser/estar, sentir/pensar) que nos debruçamos especialmente.

A estética da sensibilidade e a Psicologia da Educação se mostram como mecanismos aliados a essa forma de colonização da subjetividade, dos afetos, das emoções, dos sentidos, contribuindo para a manutenção da colonialidade do saber e do sentir e pensar na educação, para a continuidade de uma educação aliada da sociedade de consumo cuja intenção é de manter do *status quo* sem salvaguardar críticas aos processos colonizadores ocorridos e ainda ocorrem legitimados pela colonialidade.

A sociedade da produtividade, da dicotomia, da razão apurada foi nos distanciando do sentir-pensar, cindiu o que é do campo do sentir e o campo do saber de modo dicotômico. Mignolo (2010) utilizou a expressão *visión del mundo* para o qual “*el concepto de ‘visión’ es privilegiado en la epistemología occidental. Al serlo, bloqueó los afectos y los campos sensoriales, uno sólo de los cuales es la visión*” (MIGNOLO, 2010, p. 31).

As finalidades do processo educativo são a emancipação, a libertação e a humanização do ser humano. Porém, a educação nas sociedades contemporâneas, neoliberais, tem uma relação intrínseca com o poder político e, por isso, tem lugar privilegiado para a imposição da cultura e da ideologia dominantes. No entanto, os espaços educativos são, também, espaços de resistência e insurgência.

A colonialidade do saber se dá por meio da prescrição do conhecimento acadêmico ocidental europeu e norte-americano e a rejeição do saber popular. Afinal, é no âmbito epistemológico que a colonialidade enaltece sua dominação, reduzindo e selecionando conhecimentos, validando alguns e excluindo outros, impossibilitando o emergir de outras perspectivas epistemológicas. Essas características que foram engendradas e articuladas pelos colonizadores propiciaram “[...] a dupla modernidade/colonialidade [que] historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação,

subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2009, p. 16). Pensar em como se pode decolonizar um povo, passa, necessariamente, pela educação dele. Walsh (2013, p. 64) diz que

(...) se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte (...), como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

Ao menosprezar os saberes que foram subalternizados conseqüentemente os seres humanos portadores desses saberes também foram. Essa subalternização e o aniquilamento representam uma estratégia colonial para a imposição da cultura europeia-ocidental, dos seus valores e do seu paradigma epistemológico.

A colonização não foi apenas um movimento violento de construção da ordem burguesa através dos recursos monetários (ouro e prata), recursos naturais (madeira, tabaco, açúcar, café etc.) e força de trabalho (negros e indígenas). A colonização foi também um processo subjetivo que edificou a consciência burguesa ao mesmo tempo que inferiorizou a imagem do Outro. O movimento de constituição da consciência moderna é um processo subjetivo. A colonização é em si da origem da subjetividade, a forma moderna de relacionamento subjetivo-simbólico, matriz formal da consciência burguesa.

Eis aqui o ponto central que tange a teoria decolonial, a estética da sensibilidade e a Psicologia Da Educação. Sendo a estética da sensibilidade o próprio processo de subjetivação, poderíamos dizer que a estética da sensibilidade não é a conformação das subjetividades aos *modos operandi*, mas sim, as subjetivações humanas dos aspectos sensíveis da alteridade, da conscientização de uma educação humanizadora, emancipatória, de descolonização nos processos de ensino-aprendizagem e se fazer docente/discente.

Podemos notar que a educação, oriunda do projeto moderno e colonizador, deixou até os dias atuais o modelo de educação que se segue até hoje. Porém, não dá mais para acreditar nos marcos pretensamente emancipatórios da modernidade esclarecida, pois para conceder liberdade e universalidade ao sujeito foi preciso reprimir e particularizar, discriminar aqueles que não cabem nesse invólucro abstrato e a Psicologia Da Educação, se atuando em uma posição sem as críticas a esse modelo opressivo, corrobora para a naturalização do fracasso da

Educação, individualizando os problemas e patologizando educandos, logo exclui, classifica, descarta, coloniza.

Ao passo que também não é possível desprezar tudo o que foi introduzido pela modernidade, todos fomos impactados pelo colonialismo (e continuamos sendo afetados pela colonialidade), e é aqui nesse descompasso que a teoria decolonial entra como uma outra opção. A teoria decolonial suscita um novo modo de pensar e agir, a partir do que temos hoje. Não é esquecer o passado, e nem aceitar de pronto o presente, mas sim, a partir de tudo isso, reinventar, ressignificar, ser insurgente nas propostas educacionais.

A estética da sensibilidade poderia ser pensada, agora, numa estética que seja sensível às lutas dos movimentos sociais, sensíveis às condições de colonialidade ainda existentes, e que se reinvente numa nova estética educacional, numa nova modalidade de sentir e pensar na e para educação.

Mignolo nos lembra em seu artigo “*Aesthesis Decolonial*” (2010) que a palavra estética deriva do vocábulo grego antigo *aesthesis* (αἴσθησις), que significa sensação. “*A partir del siglo XVII, el concepto aesthesis se restringe, y de ahí en adelante pasará a significar “sensación de lo bello”. Nace así la estética como teoría, y el concepto de arte como práctica*” (MIGNOLO. 2010, p. 13). E os valores de um grupo particular, no caso, as elites europeias, reivindicam o estatuto de universal.

Esta operación cognitiva constituyó, nada más y nada menos, la colonización de la aesthesis por la estética; puesto que si aesthesis es un fenómeno común a todos los organismos vivientes con sistema nervioso, la estética es una versión o teoría particular de tales sensaciones relacionadas con la belleza. (MIGNOLO. 2010, p. 14)

Com o passar do tempo ela adquire uma roupagem limitadora, atrelando-se ao conceito de belo (padronizado), ditando normas para a criação artística, selecionando para legitimação o que é ou não arte de acordo com os juízos elaborados pelas elites. É a esse fenômeno que Mignolo vai chamar de “colonização da *aesthesis*” que se origina do propósito da universalização de uma forma padrão de pensar, da imposição de valores de determinado(s) grupo(s) ao resto da humanidade.

De acordo com Tlostanova (2011), a ideia de se ter uma universalidade é uma estratégia colonial para reprimir as subjetividades locais. A estética europeia colonizou a *aesthesis*, impondo regras e padrões sobre o que deve ser considerado belo e o feio, reprimindo construções culturais. E “(...) *la estética occidental*

hegemónica, que codificó sus modos de sentir y percibir como los únicos verdaderos y aceptables”, precisa ser transposta.

A estética decolonial, *“no cuestiona meramente lo que es lo sublime y bello, sino también quién es la persona que juzga, cómo y bajo qué factores su subjetividad y gusto han sido formados y por qué tiene o no derecho a emitir juicios estéticos universales”* (TLOSTANOVA. 2011, p. 28.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se na estética decolonial uma insurgência, um contrapoder, um ato de resistência que visa à formação de subjetividades decoloniais. E como entendemos que o mundo em que vivemos é construído pelos próprios sujeitos que o constroem; e trabalhamos para dias melhores na humanidade onde tenhamos resguardada nossa igualdade justamente por sermos diferentes, consideramos a decolonização da estética da sensibilidade adjuvante para o pensar de uma Psicologia Da Educação decolonial, uma urgência de nosso tempo, e vê-se nisto o real sentido do que deveria ser a definição e a função da estética da sensibilidade para uma educação.

A estética da sensibilidade, como se vê nos trechos apresentados, está implicada em conformação das subjetividades para atender a demanda da sociedade contemporânea, uma subjetividade plástica, moldável, adaptável, imaterial, flexível, a serviço do status quo, a serviço do capital. E o que seria, portanto, a estética da sensibilidade para uma educação decolonial? Seria uma insurgência, um contrapoder, um ato de resistência que visa à formação de subjetividades decoloniais aliadas a uma Psicologia da Educação consciente dos processos colonizadores da educação, sensível às mazelas sociais que se vive por causa do colonialismo e da sua conseqüente colonialidade. A Psicologia da Educação estaria a favor da modulação das subjetividades sensíveis às causas das minorias, conscientes da história de violência e selvageria do colonialismo, sensíveis às culturas e costumes dos povos que foram marginalizados, excluídos, e cúmplice de muitos povos que ainda resistem, ainda que arduamente, a todo o processo de “civilização”.

Referências

BRASIL. **Resolução CEB n. 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>, 1998.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GOLDENSTEIN, M. S. **A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos**. São Paulo: FCC, 1986.

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. (Org.), **Psicologia da Educação: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 93-106.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad**. Buenos Aires, Del Signo, 2010.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Fapesp/ Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. **Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp. 41-64.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso da Educação: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. Editora Vozes, Petrópolis, 2001.

SAWAIA, B. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: CAMPOS, R. **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 54-80.

TLOSTANOVA, M. La aesthesis trans-moderna en la zona fronteriza eurasiática y el anti-sublime decolonial. Calle 14. **Revista de Investigación en el campo del Arte**. Volume 5, número 6. Jan-Junio de 2011.

TORRES, F. R. **A estética da sensibilidade nas diretrizes curriculares nacionais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.

TROJAN, R.M. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala, 2009.

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

TORTURA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, BNCC E A LÓGICA DO CAPITAL

*Rodney Alves de Oliveira*¹

INTRODUÇÃO

A BNCC, enquanto ferramenta política unilateral, contribui para o empobrecimento cultural. Historicamente a educação brasileira claudica, fragilizada por sucessivas falhas planejadas pela gestão política, sua importância banalizada até pelo Ministério da Educação que ausentou-se em ações concretas que dirimissem as sequelas da pandemia do novo Covid-19 por longos nove meses no último ano de 2020 que se estendem pelo primeiro semestre de 2021 e avança. Nas pautas da educação à distância, no emprego-desemprego, nas desigualdades políticas ineficazes ou nulas para minimizar os impactos atuais e futuros trarão consequências incalculáveis afinal estas “ações unilaterais são eivadas de alienação dos sujeitos reais da cena educacional.” (SILVA, 2020, p.1)

Para compensar a queda nos patamares mercadológicos que metrificam a educação algumas redes privadas de ensino estão apostando na possibilidade de oferta do 10º ano do ensino fundamental e 4º ano do ensino médio, enquanto alunos da rede pública da região norte e nordeste, historicamente impactados, somente uma porção ínfima dos alunos tiveram algum acesso a atividade remota no ano de 2020 em contraste com a realidade da região sul. Não é possível, portanto falar na realidade educacional sem correlacionar com as sequelas sociais e pandemia.

Os currículos, inevitavelmente, estão em transição sendo permeados pelas condições adversas da Pandemia e as múltiplas funções as quais o professor é cobrado, as metodologias milagrosas que surgem, as ferramentas da revolução 4.0 e a balbúrdia família/casa. As instituições por legitimidade deveriam exercer sua autonomia financeira e cultural (artigo 15 da LDB) de fazerem seus próprios planos político-pedagógicos e conseqüentemente seus currículos, documentos prescritivos, que dão sentido e “materialidade” para a intenção pedagógica – a autonomia pedagógica comprometida. Basta observar a instrumentalização das práticas digitais limitantes e vigilantes, a ausência de discussões democráticas e o teto de gastos (PEC 241-55/2016).

¹ Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRRJ, Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela UNIRIO. LIPEAD/CEDERJ.

Se considerarmos currículo um produto de discussão e construção democrática estamos diante de uma crise de hegemonia. Já que nas palavras de Gramsci (1975 apud BIANCHI; ALIAGA, 2011) quando a classe dominante se caracteriza pela construção de uma direção consentida entre grupos aliados na sociedade civil e pela coerção por meio do aparelho repressivo do Estado sobre grupos que não consentem, a BNCC cisalhada às pressas num momento de declínio da democracia brasileira, serve a quem? Por quê algumas culturas continuam mantendo privilégios e outras não?

REFERENCIAL TEÓRICO

A corrente tradicional de currículo nasce como resistência de proteção cultural das elites coloniais. Teorias emergentes dos críticos com a nova sociologia da educação, coexistentes, não dão mais conta da diversidade segundo os pós críticos. À exemplo, estudos apontam como a BNCC exerce paralisia e enfraquecimento (BIANCHI; ALIAGA, 2011) nos sub currículos dos 27 estados da federação (MICARELLO, 2016) que mudaram, politizados e ideologizados, para se regular à elite dirigente na manutenção do Estado. Impactando também na formação inicial e continuada de professores. Na transição do golpe com Michel Temer essas instituições abriram um bojo de que a educação não é mais um direito, é serviço, resgatando a aprendizagem para toda vida (lide long learning) e aprender a aprender, desenterrando o escolanovismo com neopragmatismo na lógica restritiva do capital humano (LAVAL 2004, p.46) e nessa guerra no campo do currículo discutiremos sobre a tortura que a educação vem sofrendo.

METODOLOGIA

Esta proposta surgiu à partir das produções de Silva (2021, 2020 e 2016), buscando esclarecimento sobre as contradições na BNCC e as desigualdades na educação brasileira. Numa revisão de literatura, específica, utilizando bases de dados como Scielo, Bancos de Dados de Universidades, Banco de Dados do Domínio Público e *Kindle Unlimited*, no período de Abril a Junho de 2021, nos idiomas Português e Espanhol, pelas palavras-chave BNCC, currículo em movimento e desigualdade na educação brasileira, selecionando referências que sustentassem os argumentos propostos. O tema sugerido mesmo não esgotado pôde avançar reflexivamente.

DISCUSSÃO

Desde 1961 a LDB discute um currículo nacional, com grande potencial mas falsa promessa de consolidação da carreira docente. Segundo Silva (2021) em 90% dos países onde um documento unificador não foi aceito, o aspecto de ausência da participação democrática de professores, gestores e comunidade escolar de uma forma geral foi decisiva. Em 2008 o projeto de consolidação de um documento norteador unificador nos EUA contou com ação privada e especialistas em cada segmento que definiram padrões para **competências** (grifo nosso). Na Austrália no mesmo ano uma instituição autônoma e especializada visitando escolas e boas práticas, no mesmo desejo construíram um documento com 80% dos conteúdos nacionais e práticas regionais e 20% norteadoras e universais. Na Argentina, políticos, professores e técnicos baseados em núcleos de aprendizagem prioritários contou com especialistas e consultores. Todos com ação privada. Todos falharam. A BNCC foi finalizada numa plataforma digital sem transparência e a relação dos conteúdos universais-regionais compreendem a percentagem de 60-40. Suas bases ideológicas sem a participação de sindicatos, secretarias e sem professores do chão da escola, dos próprios jovens e crianças, a nova base conta com princípios de uma pedagogia gerencialista do capital neoliberal, empresariamento e mercadorização da Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Itaú Cultural, Fundação Ayrton Senna, Avon, Natura e outras que se justificam com o dinamismo e a inovação da lógica do capital: cultura meritocrática, desempenho excepcional, controle e custo de gastos, riscos, competitividade, autogestão, resiliência, aprender com o melhor e replicar, copiar o que já deu certo, padronização dos processos, workaholics, competências diversas, estresse positivo, pressão benéfica, desempenho e individualidade (DE SOUZA, 2020, p.29) culturas essas que permeiam estas empresas (CORREA, 2013, p.191). Na transição do golpe com Michel Temer essas instituições abriram um bojo de que a educação não é mais um direito, é serviço, resgatando a aprendizagem para toda vida (lide long learning) e aprender a aprender, desenterrando o escolanovismo com neopragmatismo na lógica restritiva do capital humano (LAVAL, 2004, p.46).

Silva nos aponta, ao menos, quatro contradições gritantes da BNCC que põe na mesa sua roupagem: Ao contrário do princípio de um documento norteador a base **define** (grifo nosso) a aprendizagem essencial de todos os alunos – base não

é currículo mas soa como ao definir o que deve ser avaliado nos testes de larga escala. Espera que as habilidades e competências sejam cumpridas já que serão avaliados nos testes de larga escala, ou seja, as habilidades e competências serão cobradas. A base **deve** (grifo nosso) estar nos currículos ao contrário dos PCN's que declaradamente se apresentavam como consultivos e orientadores. Se a BNCC é obrigatória também se configura como currículo. A falácia da formação integral remete a mesma sociedade justa, democrática e inclusiva da Revolução Francesa, que convence no discurso pela força do consenso, no exercício legal da coerção. Uma escola fadada ao fracasso.

Silva (2021) cita Libâneo em seu pensamento sobre o dualismo perverso da escola brasileira, ao delimitar uma escola de conhecimentos para os ricos e uma escola de acolhimento social para os pobres ilustrado pelo 5G e *classroom* de um lado e do outro a viabilidade de auxílios emergenciais de cento e cinquenta reais e distribuição de cestas básicas nas escolas públicas periféricas para uma maioria massiva, ideologicamente chamada de minoria.

Queremos uma escola com conhecimento para todes. Silva propõe um currículo em movimento, possível através de uma Pedagogia histórico crítica de Saviani, um trabalho educativo com a ascensão da classe trabalhadora: 1- prática social; 2- problematização; 3-instrumentalização; 4- catarse; 5- prática social. A BNCC deveria ser referência, porém sob a ótica do materialismo histórico dialético, a referência não deveria engessar, pois determina o que deve ser ensinado e não só orienta. BNCC e os currículos tem papéis complementares.

Na perspectiva ideal a base mostra o rumo e currículos mostram e se fazem pelos caminhos, por projetos exitosos, organização, autonomia. Aspectos comprometidos pela privatização da educação, *home schooling*, militarização, discurso da escola sem partido e outras ações fascistas com "*constitutivo del sistema guerra-muerte (em su presente y su larga duración), así, pretende moldear y permear todos los modos y las posibilidades de vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar.*" (Walsh, 2017, p.15). Com a BNCC aprovada é necessário o conhecimento e reconhecimento, para fazer a crítica e subvertê-la. Rebelião curricular defendida por Silva (2021).

Os percursores do Projeto de Lei n. 867/2015 (Escola sem Partido) e do Projeto de Lei n. 6840/2013 que altera a LDB através da Lei 13.415/2017

(Reforma do Ensino Médio) revelam seu partido político na essência Aristotélica do fato. As competências gerais, aprendizagem ativa e o aprender a aprender da UNESCO, frutos dos princípios do Banco Mundial para vender a educação em **pacotes prontos** (grifo nosso) põe em xeque a questão da educação como privilégio econômico. Afinal, a reforma do ensino médio deu-se por medida provisória pouco antes da BNCC e as reformas privatistas do MEC no início do governo Temer que só fez perder números estatísticos com a “reforma da caneta.” (BORGES; SILVA, 2016, p.10)

O documento BNCC quando trata do ensino médio, para casar com a medida provisória que a sucedeu fez costurar correntes divergentes. Hoje as escolas, de uma forma geral, encontram dificuldade na construção de seus currículos quanto a semestralidade, crédito, eletivas, itinerário formativo, complicando os péssimos números: investimento insuficiente e evasão atrelados a desigualdade, gênero e raça.

O MEC orienta que o BNCC pra chegar na sala de aula deve seguir quatro conceitos, nas palavras de Silva: revisão de currículo e proposta político pedagógica, alinhamento do material didático e matriz de avaliação (o tripé que organiza o trabalho pedagógico) e investir em formação continuada. Quem mexe no currículo certamente mexe na didática e na avaliação. Listáveis as contradições que vão desde a proposição coercitiva e antidemocrática da escrita, a eleição de competências e habilidades avaliáveis, inalienáveis, ao mesmo tempo com um corte de gastos.

Quanto a diversidade outra gravidade, a BNCC desestrutura projetos regionais que davam certo. Segundo Silva (2021), os testes de larga escala quem determinam as notas do Ideb, que por sua vez determinam as gratificações e recursos, além de 13º e 14º salários, enquanto que cobram 60% dos conteúdos universais e 40% dos conteúdos regionais. Quais serão as sequelas dessa lógica competitiva de mercado? O empobrecimento dos currículos, perdendo a regionalidade. Não menos inocente, a Provinha Brasil e a Prova Brasil que avaliam língua portuguesa, matemática e ciências, por que perder tempo ensinando geografia e história? Vale lembrar o burburinho sobre a primeira versão da BNCC que veio sem filosofia, sociologia, educação física e sem artes no ensino médio. A quem interessa acabar com as humanas? Mesmo princípio curricular da época

militar. Só nos falta retomar Moral e Cívica, pois o ensino confessional já bate à porta.

Não suficiente Silva aponta o conceito de Torre de Babel Curricular: uma pilha de documentos, ora norteadores ora aparadores das práticas e os direitos de aprendizagem: PCN's, DCN's, PPP, BNCC, Projetos de Lei, Leis complementares, Pareces Estaduais, Currículos, Avaliações de Larga Escala, famílias, questões regionais e locais, além das discussões de gênero, classes e religião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível reafirmar a máxima de que o currículo é um campo de disputa política. Por detrás da BNCC há uma política de currículos mínimos de controle politico-ideológico com lógica neoliberal que diz o que deve ser ensinado, descartando professores críticos, com currículos e provas prontas e assim nem as faculdades nem as formações medem forças ao eleger disciplinas de metodologias ativas e ferramentas digitais em sobreposição a discussão curricular ou processos sociológicos. Princípios da escola nova e TIC's, neopragmatismo e neotecnicismo nos convidam a (re)pensar a educação e suas contradições quanto a diversidade, aquilo *“que los y las zapatistas llaman la “hidra capitalista””* (WALSH, 2017, p.16).

Referências

- BIANCHI, A. & ALIAGA, L. Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** no.5 Brasília Jan./July 2011. Acesso em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000100002#:~:text=Quando%20a%20classe%20dominante%20perde,311%2D312)
- BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. **Revista RBBA – Binacional Brasil Argentina**. ISSN 23161205, V.5 nº 1 e 2, p. 087-100 – julho/2016. Acessado em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1489/1285>
- CORREA, C. **Sonho grande**. Como Jorge Paulo Lemann, Marcel Telles e Beto Sucupira revolucionaram o capitalismo brasileiro e conquistaram o mundo. ISBN 978-85-7542-911-2. GMT Editores Ltda. Acesso em: https://docs.google.com/file/d/1UvVxhWapAI7H4_Wmwsrh_yGhfvpROVJI3HPggUzPOHFszo9oYIJNBvflCsM/view
- FRANCISCO SILVA, T. **Canal Mulheres Inspiradoras**: Entrevista com professor Thiago Francisco Silva. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=wlGift9ldzc&t=330s>
- FRANCISCO SILVA, T. Currículo de transição: uma saída para educação pós-pandemia. **Revista EDUCAmazonia** – Educação sociedade e meio ambiente,

Humaitá – LAPESAM/ GISREA/ UFAM/ CNPq/ EDUA. Ano 13, vol XXV, Núm 1, Jan-Jun, 2020, pág. 70-77. Acesso em:
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666/5363>

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrinha, Editora Planta, 2004. XXI, 324p.; 22cm. ISBN 85-902002-4-8. Depósito Legal na Biblioteca Nacional. Acesso em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod_resource/content/1/LavalEscNEEmpCaps1a4-2.pdf

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças do estado democrático de direito. **EccoS Revista científica**, núm.41, pp. 61-75, 2016. Universidade Nove de Julho (Uninove). Acesso em:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/715/71550055005/html/index.html>

SOUZA, I. de. **A pedagogia gerencialista do capital**: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação pública estatal. Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí 2003/2017. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Orientador Evaldo Piolli. - Campinas, SP: [s. n.], 2020. Acesso em:
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/345059/1/Souza_IaelDe_D.pdf

WALSH, C. **Pedagogia decoloniales**. Praticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Serie Pensamentos decolonial. 1Era. Edición Ediciones Abya-Yala. ISBN digital 978-9942-09-549-7. Quito – Ecuador, febrero 2017.

VIOLÊNCIAS E SUAS REPRESENTAÇÕES EM UMA AMBIÊNCIA ESCOLAR NA REGIÃO DE JALES-SP

*Adriano Marques Fernandes*¹
*Tania Regina Zimmermann*²

Introdução

Atualmente a violência vem aumentando cada vez mais em diversos segmentos da sociedade, observamos no ambiente escolar conflitos verbais, físicos, simbólicos que atravessam as relações de gênero, classe e raça. São relações de conflitos diários e relações de poder. Analisamos as representações dessas ocorrências pois são necessárias a compreensão dessa dinâmica social. De acordo

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- Unidade de Paranaíba. E-mail: prof.adrianofilos@gmail.com

² Doutora em História e professora da graduação e da Pós-graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. E-mail: taniazimmermann@gmail.com

com Lopes (2013) as representações são informativas e explicativas na relação dos elos sociais de grupos e relacionamentos dos indivíduos.

Segundo Arendt (2020), a violência é distinta do poder, da força ou vigor e necessita de implementos, como a fabricação dos instrumentos, que foi especialmente notada nas guerras com a indústria de armamentos. Ações de violência são regidas pela categoria meio-fim. No entanto, esse fim corre um risco de ser suplantado pelos meios que ele justifica e, é necessário para ser alcançado.

Partindo dessas premissas entendemos aqui em consonância com Arendt (2020) que a violência implica numa alteração danosa do estado físico e emocional de indivíduos ou grupos. Essa intervenção tem por finalidade destruir, ofender, coagir e anular a vontade ou a dignidade de outrem. Nesta pesquisa sobre as representações dos registros escolares classificamos as violências e violações em físicas e simbólicas. Por violência simbólica entendemos que é uma violência que se exerce com a cumplicidade dos que sofrem e também os que exercem na forma de que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou fazer sofrer. Por agressão entendemos as situações nas quais há revide daqueles considerados potencialmente vítimas nessa relação de poder.

Em relação às representações entendemos como construções sociais que perpassam como uma determinada realidade social que é construída, pensada e dada a ler (CHARTIER, 1990, p. 17). Jodelet também corrobora ao entender esse conceito como um tipo de conhecimento elaborado e partilhado com objetivos práticos que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social as quais são responsáveis por produzir a ideia de que existem comportamentos e grupos que devem ser repudiados e práticas que devem ser evitadas (JODELET 2001). Silva complementa ao observar que:

(...) a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. (SILVA, 2012, p. 91)

A partir desses conceitos basilares objetivamos explicar o modo como as violências escolares são representadas nos registros escolares em escolas públicas na região de Jales, São Paulo. Para tal propósito elencamos uma pesquisa bibliográfica com base em teses, dissertações, revistas especializadas e obras sobre o tema. Optamos pela metodologia qualitativa de análise de conteúdo de Bardin

(2011) cuja etapa primeira consiste em uma leitura compreensiva dos dados coletados a fim de obter uma visão abrangente de todos. Para isso, foi utilizada a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores.

Em seguida partimos para a categorização prévia por temáticas apresentadas acerca do objeto de estudo e que estão sistematizadas a partir dos relatos nos registros. Por fim, partimos para uma análise dos discursos observando como os mesmos se puseram a circular no tempo presente e quais sentidos podem atribuir aos mesmos em consonância ou não com as bases autorais.

Também nos atentamos para os novos direcionamentos em relação as fontes eleitas cujo período vai de 2018 a 2019. A Nova História Cultural creditou uma maior amplitude dos feitos históricos e Chartier pondera: “da emergência de novos objetos no seio das questões históricas como as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, entre outros” (CHARTIER, 1990, p.14)

Os registros dessa violência escolar devem ser analisados e debatidos em âmbito social, cultural e político, pois essas representações podem ser indicativas de que as relações de poder e de dominação interfiram no processo de ensino aprendizagem, dificultem o diálogo e não desenvolvem um ambiente democrático onde todas as diversidades e diferenças possam ser respeitadas e acolhidas e as injustiças não façam parte de uma normalidade e banalidade.

Precisamos construir pontes, derrubar os muros da indiferença, dialogar e dar oportunidades aos jovens de expressar suas ideias e pensamentos. Se nos preparássemos para abrir as fronteiras da aceitação do outro, as primeiras a se revoltar seria a classe trabalhadora, ficando claro que a solução seria derrubar os muros e deixar todos entrar. Nos termos da exigência fácil e vazia dos liberais radicais de coração mole, a única solução está em derrubar o verdadeiro muro que é transformar a sociedade de maneira que as pessoas deixem de tentar fugir de seu próprio mundo. (ZIZEK, 2014, p. 89)

Não podemos deixar de mencionar dentro do ambiente escolar as diversidades existentes e o processo de aprendizagem no qual fazemos referência ao processo histórico de desenvolvimento humano. O filósofo Zizek (2014, p.116), nos traz como reflexão que uma oposição fundamental da visão liberal é assentada entre aqueles que são governados pela cultura, nasceram e gozam essa cultura

para livres vive-la. Estamos conduzidos a uma contradição pois, a origem da barbárie é a própria cultura, negacionista, em que a violência se torna normal, e a posição da não violência nos tornando culturalmente intolerantes perante outros modos culturais. No ambiente escolar sem dialogo vai se criando uma cultura de autoritarismo e também cultura da naturalização em que ofender o outro é divertido.

Hoje em todos os âmbitos da sociedade tem existido dificuldade nos relacionamentos humanos, nos valores éticos, na cultura do respeito ao próximo, respeitar sua posição, suas escolhas, respeitar seu privado compreendendo o publico. O sociólogo Bauman (2004, p.29), da exemplo de relacionamento da seguinte forma, compramos ações e as mantemos enquanto seu valor promete crescer, depois vendemos quando começam a cair ou então outras ações acenam para rendimento maior, no caso da relação, você investe e o lucro esperado acima de tudo é a segurança, a proximidade da maõ amiga quando você mais precisa dela, um socorro no momento de aflição, companhia na solidão, consolo na derrota, aplauso na vitória. Nesse sentido vamos criando possibilidade de laços para bem viver culturalmente a liberdade.

Representação das violências escolares

É necessário se opor a toda forma de violência, seja ela física e simbólica presente não somente no ambiente escolar como na sociedade em geral. Conforme nos apresenta Zizek:

[...] “opor-se a todas as formas de violência – da violência física e direta (extermínio em massa, terror) à violência ideológica (racismo, incitação ao ódio, discriminação sexual) – parece ser a maior preocupação da atitude liberal tolerante que predomina atualmente. Uma chamada SOS sustenta esse discurso, abafando todas as outras abordagens possíveis: todo o resto pode e deve esperar... Não haveria algo de suspeito, até mesmo sintomático, nesse foco sobre violência subjetiva, a violência dos agentes sociais, indivíduos maléficos, aparelhos repressivos disciplinados, das multidões fanáticas?” (ZIZEK, 2014, p. 24).

Quando nos opomos a todo tipo de violência estamos protegendo toda sociedade de injustiças e de extermínios, pois começa com a naturalização dos

fenômenos violentos e pela domesticação de determinados corpos, ou seja, um processo presente na sociedade com aspecto de normalidade.

Existe um reconhecimento da vulnerabilidade negativa da escola diante de distintos processos contemporâneos, de forma mais particular as exclusões sociais, a atitude do poder público perante a educação, e a perda do poder aquisitivo e prestígio do docente em sala de aula bem como em nível de sociedade. Mesmo que fatores externos tenham um impacto sobre a violência escolar é necessário o cuidado, pois dentro da escola temos possibilidades de lidar com diferentes modalidades de violência e precisamos construir alternativas para a paz. Além de enfrentar alguns problemas de gestão interna que de certa forma afetam o desempenho pedagógico dos alunos, a escola passa por um momento em que uma ideologia que sustentou ela por muito tempo é contestada, ou seja, contestada por não preparar para o mercado de trabalho e perda de qualidade como fonte de conhecimento sobre humanidades. Ela é transmissora de cultura civilizatória e tem função de abrir possibilidades para um futuro seguro aos jovens. (ABRAMOVAY, 2003. P. 25 e 27.)

Vivemos em uma sociedade na qual existe um tipo de identidade especulativa hegeliana dos opostos, certas atitudes e normas deixaram de ser percebidas como ideologias marcadas. Parecem ser neutras, não ideológicas e normais questões de um senso comum. Podemos chamar de ideologia aquilo que não está no pano de fundo: o zero religioso extremo ou a dedicação à orientação política de modo particular. Uma dialética coincidência dos contrários consiste na atualização de ideias ou ideologia em seu grau puro que coincide com não ideologia. A violência simbólica social na forma mais original tem manifestação como a espontaneidade no meio que habitamos, no ar que respiramos (ZIZEK, 2014, p.41).

As pessoas estão se acomodando com relação à violência em todos os seguimentos. Ao ver a violência contra a mulher nos noticiários e redes sociais a comoção é momentânea, depois são poucos os que tocam no assunto, poucos os que falam, escreve, grita, se manifesta sobre essa realidade. Ocorre violência a todo instante e em uma sociedade que naturaliza, ou seja, como a própria Arendt fala banalizar o mal, colocando como normal o que já está toda violentada. Nós como

docentes não podemos nos acomodar e deixar naturalizar o que é mal, preciso combater com força e resistência.

Para Butler (2015), o termo violência usado por Adorno tem relação com a ética no contexto de universalidade, existe a formulação do surgimento da moral em que são sempre surgimento de certos tipos de inquisições morais, questionamentos morais, ou seja, um problema social da divergência entre o universal e o particular no âmbito interesses de indivíduos. Podemos nos perguntar em que condições essa divergência acontece? Adorno menciona uma situação no qual o universal deixa de concordar com o individual e assim a própria pretensão de universalidade ignora os direitos dos indivíduos.

Aspectos éticos também podem ser encontrados no ambiente escolar dicotomizado a teoria e a prática. Um docente em sua aula transdisciplinar pode na pratica não transmitir aquilo que socializa. Atitudes assim, podemos ver nas redes sociais em que muitas pessoas criticam aqueles que poluem o meio ambiente e depois vemos postagens de cidadãos que foram a praias do litoral e deixam mais sujas do que o próprio aterro sanitário da cidade. E pensamos o que é humanizar? O que é ser ético?

Quando falamos em poder político, podemos nos perguntar quais políticas públicas ideais para o combate à violência no ambiente escolar? Unidades escolares tem estrutura suficiente para uma boa aprendizagem? Corpo docente e demais servidor da educação tem remuneração digna para lutar cada vez mais pelo ideal educacional? É nesse sentido que precisamos ampliar o reconhecimento docente em um país que vive de injustiças se esquecendo de que a educação emancipa.

O poder não existe somente para dominar ou oprimir, mas para formar sujeitos, e podemos perguntar qual é essa formação? O poder não traz pessoas ao mundo no aspecto comum do termo. Foucault faz uma associação do caráter formativo do poder aos regimes que regula e disciplina, ou seja, uma dominação dos corpos. Assim, o poder nem sempre produz dentro de um propósito, sua produção ocorre em muitas vezes excedendo e alterando os propósitos para os quais produz. Normas sociais são internalizadas, pois elas existem primeiras no exterior e depois entram num espaço psíquico. Esse processo de internalização

cria a distinção entre a vida interior e exterior que oferece uma distinção do psíquico e social (BUTLER, 2017).

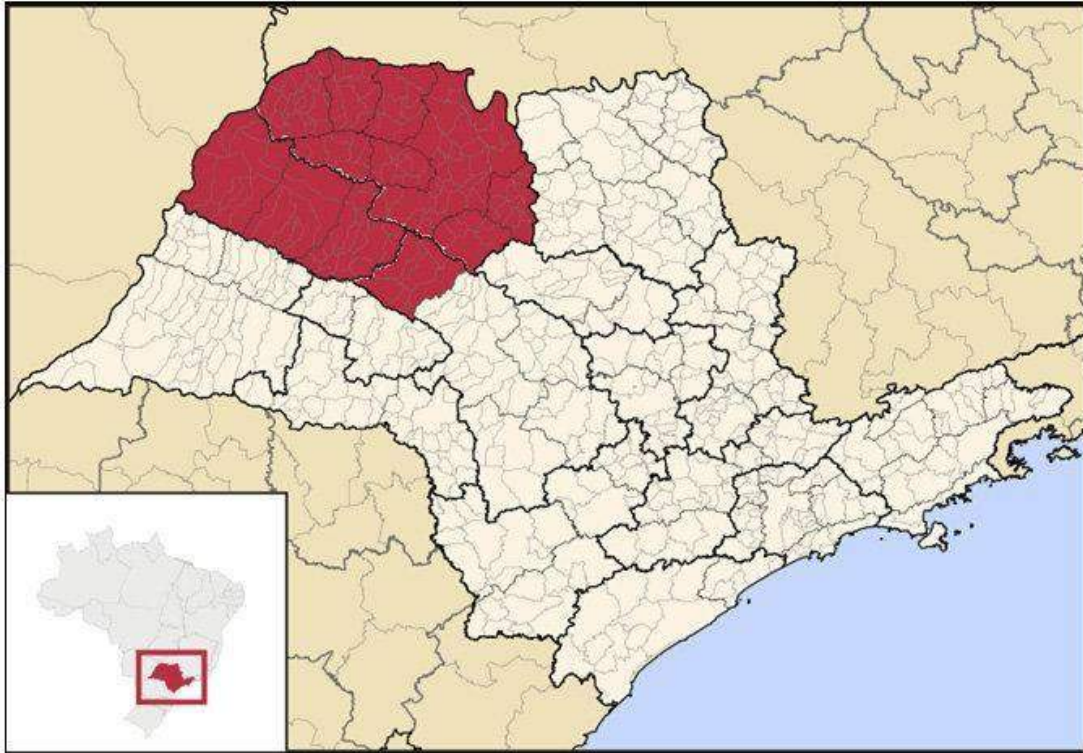
Nesse processo de regulações, imputação burla de regras, conformismos têm as relações de poder que tornam perceptível que o microcosmo escolar também tem sua exterioridade e interioridade num processo que não cessa de produzir reações e ações. Nesse sentido, fomos à busca de registros desse movimento.

Os registros e suas representações: físicas e simbólicas dentro de uma unidade escolar.

Esta pesquisa realizada em uma escola no município de Jales, São Paulo apresentou em seus registros escolares um caleidoscópio de violências que sejam verbais, físicas e simbólicas. Jales está localizada em uma região em crescimento agrícola, banhada pelos rios Paraná e Rio Grande. Ela fica situada no noroeste do Estado de São Paulo, próxima às divisas do Estado de Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. Jales é o centro regional, com uma população de aproximadamente 50 mil habitantes, é polo religioso católico com a sede Diocesana, também polo de saúde com a presença do Hospital do Amor que recebe pessoas de toda região e outros estados.

A região do estudo é também polo agrícola formado pela presença de usinas de etanol e açúcar, plantações de laranja e indústria de mármore e granito e curtume de couros, além do comércio local com grande potencial para receber visitantes de toda região. A escola pesquisada tem aproximadamente 500 alunos entre o fundamental ciclo II e Ensino Médio. Estes alunos formam um mosaico de diversidades que buscam o ensino básico para melhoria das condições de vida e possibilidades de formação profissional.

Imagem 01: Mapa da Região Noroeste do Estado de São Paulo



Fonte: Noroeste Paulista (2012)

Imagem 02: Vista aérea da cidade de Jales



Fonte: atribunaweb.com. br

Para fins da pesquisa encontramos muitos registros e então selecionamos alguns para entender as representações dessas narrativas aqueles documentos, pois para Le Goff:

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (1994, p.545)

Sobre esses registros que lançamos as nossas inquietações advindas de nosso cotidiano de trabalho cujas violências desses jovens devem ser significadas.

O público dessas narrativas geralmente abrange alunos na faixa etária de 11 a 15 anos cursando o ensino fundamental e médio. Os registros possuem centenas de ocorrências geralmente narradas

Violências físicas e simbólicas em registros

Muitas situações conflitivas entre o público escolar interno tentam ser resolutivas a partir dos registros e posterior encaminhamentos disciplinares. No excerto que segue temos um exemplo dessas relações presentes no cotidiano escolar:

[...] o aluno fica andando pela sala começou a discutir com os colegas, chamei atenção dele para vir sentar no seu lugar, porque estava andando pela sala ficou nervoso chingou, vai 'tomar no cu', pegou o lápis que estava na mão passou nas minhas pernas quando disse que ele iria descer para falar com direção" e a direção escolar orientou o aluno a mudar de atitude, respeitar colegas e professores, se comprometer com os estudos e seguir normas escolares, caso não haja melhoras serão tomadas providencias cabíveis.(09/02/2018, livro 03 p.6)

Nesta representação acima observamos a forma grosseira de se referir ao docente por parte do discente, podemos inquerir aqui a ilusão de que com ameaças e ofensas tudo se resolve. A primeira forma de violência contra alguém consiste nas ameaças, ou seja, promessa bem clara em provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou bens de outrem. As ameaças e agressões verbais podem ocorrer entre os alunos e entre os membros do corpo técnico-pedagógico, além de poder ser dirigidas a pais e funcionários. Os estudantes reagem, de maneira agressiva, a rotinas, atividades propostas e adotadas pelos professores e consideradas violentas, a imposição do poder da instituição escolar, as exigências e as regras de aferição do conhecimento (ABRAMOVAY, 2004. p. 50).

Na situação exposta a seguir, um aluno do ensino médio ameaçou, sem nomear, pessoas do seu entorno durante suas experiências escolares:

[...] o aluno foi advertido por conversar na fila da merenda dizendo que iria entrar na escola com arma de seu pai e se vingar de todos que o magoaram nesta escola". Dias antes o aluno havia postado na

rede social um vídeo manuseando armas dizendo: 'olha só! Tá desacreditando de mim?' os colegas que ouviram o comentário ficaram assustados, provocando muitos comentários entre os alunos e deixando os pais e todos na escola preocupados. O diretor perguntou ao referido aluno sobre a atitude e o mesmo afirmou que tinha postado o vídeo sim. O diretor disse que sua atitude era seria e iria comunicar seus pais do ocorrido. O Pai já sabia do ocorrido, pois o aluno mesmo contou, e o pai tomou o celular do mesmo. O diretor perguntou-lhe se realmente havia pensado em cometer tal atrocidade e o aluno respondeu que sim, que muitas vezes pensou em tirar a própria vida. A professora mediadora perguntou por que estava com tais pensamentos e o aluno respondeu que tem muita dificuldade de se relacionar com as pessoas, mas não deixou claro o real motivo. O diretor conversou com o aluno, disse que iria entrar em contato com o responsável para dar ciência e encaminhar a um especialista para acompanhamento para se libertar de pensamentos negativos. (08/05/2019, livro 17 p.43 e 44)

Observamos neste relato uma tentativa de resolver situações subjetivas através do uso de um instrumento de morte para eliminar relações e pessoas que o sujeito não encontra outras resoluções naquela ambiência. Uma fala de socorro sustenta esse discurso, abafando todas as outras abordagens possíveis: colocando que todo o resto pode e deve esperar. Não haveria algo de suspeito, diferente e até mesmo sintomático, nesse foco em se tratando sobre a violência subjetiva, a violência dos agentes sociais, indivíduos maléficos, aparelhos repressivos disciplinados, das multidões fanáticas? Percebe-se uma tentativa desesperada de desviar as atenções do verdadeiro lugar do problema, ou seja, uma tentativa que, ao obliterar a percepção de outras formas de violência, se torne assim parte ativa delas? (ZIZEK, 2014. p. 24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equipe gestão enfrenta problemas internos e precariedades variadas que de certa forma afetam o desempenho pedagógico, sendo a escola questionada pela elite neoliberal por não preparar para o mercado de trabalho, com isso perde sua qualidade como fonte de conhecimento sobre humanidades e de certa forma transmissora do acervo cultural da civilização, isso ocorre por não corresponder à abertura de possibilidades para um futuro seguro aos jovens. Nesse sentido, analisamos nos livros de ocorrência as ações dos diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos junto aos alunos infratores as possibilidades de humanização nos ambientes escolares.

A primeira classificação de violência contra pessoas consiste em ameaças, promessas de provocar danos ou violar a integridade física, moral e liberdade de

outrem. Essas ameaças podem ocorrer entre alunos e membros do corpo docente como podem ser dirigidas a pais e funcionários. Sem verbalizar, os estudantes reagem, de maneira agressiva e as rotinas adotadas pelos docentes são consideradas violentas, ou seja, imposição do poder da instituição escolar como forma de disciplina e aferição de conhecimento.

Existe um processo de aculturação que sofre lentidão e continua a separar indivíduos iguais quanto ao êxito social e escolar. O sucesso escolar relacionado ao capital cultural da família desempenha papel importante na orientação. Assim a atitude da família determina o prosseguimento dos estudos e todas as ações a respeito da escola. Crianças de classes sociais que tem falta de capital cultural têm menos oportunidades de êxito. Já as crianças de classes sociais com ausência de capital cultural podem demonstrar êxito na escola quando chegam ao ensino secundário. Esse capital cultural infere nas expectativas de muitos jovens naquelas ambiências escolares que pesquisamos e as frustrações são resolvidas em relações conflitivas aqui narradas.

Percebemos nesses registros que os tipos de violências narrados são, em sua maioria, formas de negociação que excluem o diálogo e empatia respeitosa. Esse diálogo pode acontecer nas relações próximas e familiares, sendo estas basilares nas configurações do humano temperante, prudente e aberto a conversações sobre as situações conflitivas. Os livros de ocorrência denotam que situações pontuais são um começo para ouvir aqueles que pouco suportam a sua invisibilidade e os mandatos sociais sem recorrer a mecanismos adversos como a agressividade e violências.

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO / Brasil. Rede Pitágoras, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. André de Macedo Duarte, 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CHARTIER, R. **A história cultural**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 1990, p.17

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. Org. Ericka Marie Itokazu, Luciana Chauí-Berlinck. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. São Paulo: UBU Editora, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, março/2002.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LOPES, Telma. **As representações sociais e a educação**. Curitiba: PUC, 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZIZEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.

Eixo V: Estratégias de saúde e vida em plenitude no contexto pandêmico e genocida

ENTRE RECREAÇÃO E SAÚDE: O CANABIDIOL E SUAS APLICAÇÕES TERAPÊUTICAS

Amanda Scalcon Bitencourt¹

Claudia Natali Malagari²

Gabriela Martins Schlesner³

1 INTRODUÇÃO

O canabidiol, conhecido como CBD, é um produto derivado da *Cannabis sativa*, planta conhecida popularmente como maconha. Este composto ganhou notoriedade a partir da divulgação, em um popular veículo de comunicação, da história de uma criança estadunidense que se beneficiou das propriedades farmacológicas de um óleo de Cannabis rico em canabidiol. A criança era portadora de um tipo raro de epilepsia refratária a medicamentos antiepiléticos. Com o início do tratamento houve uma significativa diminuição nas frequências de suas crises convulsivas e, por consequência, melhora em sua qualidade de vida. Após este caso ganhar notoriedade, houve, em diversos países do mundo, um significativo aumento de pesquisas científicas focadas no canabidiol e suas aplicações terapêuticas.

Há muitos mitos que habita o imaginário popular a respeito deste produto, tais mitos são construídos com base em valores sociais, religiosos, culturais e políticos. No Brasil há uma crença, por parte da população, de que o canabidiol provoca efeitos alucinógenos e adicção nos enfermos que lançam mão desta terapia. Uma parcela dos brasileiros acredita que a produção do canabidiol em território nacional faz parte de um plano maior que objetiva legalizar a *Cannabis sativa* para fins recreativos. Estas crenças, em partes, são alimentadas por autoridades políticas que, por motivação ideológica, trazem para a população uma compreensão equivocada dos efeitos do canabidiol isolado em doses reguladas.

¹ Graduada em História /FACCAT, mestranda em Desenvolvimento Regional/FACCAT, bolsista CAPES.

² Graduada em Letras/UNICID, mestranda em Desenvolvimento Regional /FACCAT, bolsista CAPES.

³ Graduada em Enfermagem/UNI-A, mestranda em Desenvolvimento Regional/FACCAT.

Diante da relevância desta temática, o presente estudo objetivou, através de uma revisão da literatura, elencar as evidências científicas a respeito do uso do canabidiol como tratamento para diversas patologias.

O artigo está dividido em seis partes, incluindo a presente introdução. No segundo capítulo é realizado um levantamento histórico do uso da maconha em diversos países. O terceiro capítulo discorre sobre o processo de criminalização da *Cannabis sativa* no Brasil. No quarto capítulo é realizado o levantamento da legislação brasileira no que tange a cannabis medicinal. O quinto capítulo versa sobre os mecanismos de ação dos canabinóides, bem como as últimas evidências científicas relacionadas ao canabidiol como alternativa terapêutica para diversas patologias. No sexto capítulo foi exposto um relato de caso sobre o uso do CBD por uma criança portadora de epilepsia refratária a medicamentos antiepiléticos. Por último, são colocadas as considerações finais.

2 A CANNABIS E UM POUCO DA SUA HISTÓRIA

A maconha, considerada uma das drogas mais polêmicas do mundo, possui seu primeiro registro em 2700 a.C. A planta tem origem no Afeganistão e era também utilizada na Índia em rituais religiosos ou como medicamento. A planta é originária da Ásia e pertencente à família *Cannabaceae*, cujas subespécies mais notórias são a *Cannabis sativa* subespécie *sativa*, a *Cannabis sativa* subespécie *indica* e a *Cannabis sativa* subespécie *ruderalis*. Elas se diferenciam, principalmente, em função do modo de crescimento, quantidade de princípios ativos e características morfológicas. Devido ao clima temperado e tropical, a espécie predominante em solo brasileiro é a *Cannabis sativa sativa* (Matos et al., 2017).

Na China, desde 2.700 a.C., há relatos do uso dessa planta para tratamento de diversas enfermidades, a exemplo de constipação intestinal, epilepsia, dores, expectoração, malária, tuberculose, além do alívio de sintomas psiquiátricos. O uso como hipnótico e tranquilizante no tratamento de ansiedade, histeria e compulsividade é reportado na Índia, antes de 1.000 a.C. No século XIX teve seu uso terapêutico expandido na Europa Napoleônica (Grotenhermen; Russo, 2002; Matos et al., 2017).

Como medicamento a planta era usada para curar prisão de ventre, cólicas menstruais, malária, reumatismos e até dores de ouvido. Romanos e gregos usavam a planta na fabricação de tecidos, papéis, cordas, palitos e óleo. Heródoto, o pai da História, menciona a utilização do cânhamo (presente no caule da maconha), para fazer cordas e velas de navios. Inclusive, é bom mencionarmos o quão presente esta planta esteve na formação do Brasil, pois as velas e cordas das caravelas portuguesas que aqui chegaram também eram feitas de cânhamo, assim como muitas vestimentas dos portugueses.

O cultivo da maconha se expandiu da Índia para a Mesopotâmia, depois Oriente Médio, Ásia, Europa e África. Na renascença a maconha tornou-se um dos principais produtos agrícolas europeus, ainda foi usada por Johannes Gutemberg, inventor e gráfico alemão, através do cânhamo, para a confecção da sua obra mais famosa *A Bíblia de Gutemberg*, a primeira Bíblia impressa. Com a “Santa Inquisição”, os católicos passaram a condenar o uso da maconha, ironicamente, já que as bíblias eram escritas em papel de cânhamo. Essa condenação em especial pelo medicamento da maconha feito por “bruxas”, as quais foram queimadas por usarem a planta no feitio de remédios.

A maconha foi trazida para a América do Sul pelos colonizadores e as primeiras plantações foram feitas no Chile, por espanhóis. No Brasil, como citamos anteriormente, além das caravelas, durante o século XVI os escravos africanos traziam-na escondida na barra dos vestidos e das tangas, para que fossem usadas em rituais de Candomblé. Vale lembrar que a afirmativa de que a planta tenha sido trazida por africanos muitas vezes repercutiu como forma de preconceito, e nada prova que ela não possa ter sido trazida por marinheiros portugueses.

Em 1783, o Império Lusitano instalou no Brasil a Real Feitoria do Linho-cânhamo (RFLC), uma importante iniciativa oficial de cultivo de cannabis com fins comerciais por causa da demanda de produtos a base de fibras. Segundo historiadores e pesquisadores estudiosos da área, há inúmeros indícios de que Portugal investiu alto nesse setor no Brasil. Para que isso ocorresse, a Coroa financiou não só a introdução, mas também a adaptação climática da espécie em Hortos de estados como o Pará, Amazônia, Maranhão, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Bahia.

3 O QUE ACONTECEU PARA QUE A CANNABIS SE TORNASSE TÃO REPUDIADA?

No século XX, a Cannabis ainda era uma droga lícita e economicamente positiva, mas se tornou pouco aceita por representar as baixas classes sociais, pois a erva representava as raízes culturais do continente africano. Vale destacar que até então, colonizadores, senhores de engenho e Agentes do Império Lusitano já estavam habituados com o cultivo e uso da erva, mas o preconceito foi mais forte.

O primeiro documento proibindo o uso da maconha foi da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em 1830. Este documento penalizava o uso da erva, mas não houve repercussão sobre o assunto. No início do século XX, com a industrialização e urbanização, o hábito do uso da planta ganha adeptos, além de ex-escravos, mestiços, índios e imigrantes rurais, os moradores do meio urbano passaram a utilizar a Cannabis, e é aí que autoridades começam a se preocupar com a repercussão da droga. Apesar de a planta ser utilizada como matéria-prima para fibra têxtil principalmente da elite, sua imagem ficou marcada e associada pelos pobres, negros e indígenas.

Durante uma reunião da Liga das Nações (antecessora da ONU), governantes estavam reunidos para discutir sobre o ópio, porém, surgiu o discurso sobre a maconha, afirmando que a droga matava mais que o ópio. Sendo a partir de então que a maconha entrou na lista das substâncias passíveis de punição. Já com a ONU formada, em 1961, a maconha, junto com a heroína, foram consideradas as drogas mais perigosas e nocivas. Porém, são justamente os anos 60, do Movimento Hippie, que fizeram as drogas serem mais difundidas e vistas como combustível criativo e recreativo.

4 A CANNABIS MEDICINAL NO BRASIL E LEGISLAÇÃO VIGENTE

Durante as décadas posteriores à elaboração do documento citado no capítulo anterior, os brasileiros tiveram que conviver com o inexorável combate ao uso da maconha medicinal, até que, em outubro de 2014, o Conselho Regional de Medicina autorizou a prescrição do canabidiol sintético para pacientes portadores de epilepsia de difícil controle. Em 2015, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) passou a reconhecer, através da RDC nº 3, o canabidiol como uma substância controlada, sendo esta não mais proibida. Em 2016, a agência, através

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021 da RDC nº 66, permitiu a importação da substância para tratamentos de saúde, porém, devendo-se considerar as especificidades de cada situação (CINTRA, 2021).

Por fim, em dezembro de 2019, a ANVISA autoriza, através da RDC nº327, empresas a solicitarem “fabricação, importação, comercialização, monitoramento, fiscalização prescrição e dispensação de produtos industrializados contendo como ativos derivados vegetais ou fitofármacos da *Cannabis sativa* (...)” (BRASIL, 2019). Vale ressaltar que, segundo esta RDC, os insumos necessários para a fabricação destes produtos devem, necessariamente, serem importados, ou seja, permanece proibido o cultivo da matéria prima.

Embora seja notório que o acesso ao canabidiol por parte dos pacientes que necessitam desta terapêutica tem sido facilitado, ainda há um longo caminho por percorrer, pois a burocratização de todo o processo produtivo e a necessidade de importação dos insumos necessários para a fabricação dos produtos para fins medicinais derivados da *Cannabis sativa* tornam os custos destes produtos demasiadamente elevados.

A Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS (CONITEC) publicou, em fevereiro de 2021, um relatório sobre o uso do canabidiol 200mg/ml, produzido pela farmacêutica Prati-Donaduzzi, para o tratamento de crianças e adolescentes com epilepsia refratária a medicamentos antiepilépticos. Segundo este relatório o custo do tratamento com tal fármaco está orçado em R\$ 8.326,85 por mês, sendo o custo anual do tratamento R\$ 99.922,16, o impacto orçamentário foi estimado para pacientes com as Síndromes de Lennox-Gastaut e Dravet, com idade entre 2 e 17 anos (BRASIL, 2021).

Considerando que o CBD não está incorporado na tabela SUS, é possível afirmar que centenas de milhares de pessoas que poderiam estar se beneficiando desta classe de fármacos ficam sem opção de tratamento devido ao alto custo do produto. Em partes, o alto custo é ocasionado pela burocracia imposta ao processo produtivo e a necessidade de importação dos insumos utilizados na fabricação destes produtos. Portanto, há uma relevante demanda de parcela da sociedade pela facilitação da produção, em território nacional, da matéria prima utilizada para fabricação de fármacos à base de Canabidiol.

Segundo a Câmara de Deputados do Brasil (2021), seguiu para votação no Senado Federal, em junho de 2021, um projeto de Lei (PL) que visa regulamentar o

plantio de *Cannabis Sativa* no Brasil para fins medicinais. Segundo o projeto, os cultivos da planta deverão obedecer a rígidos controles de segurança, como rastreabilidade da produção, plano de segurança para prevenção de desvios, além da obrigatoriedade da presença de um técnico que fique responsável por controlar os teores de THC na planta. Além disso, o projeto também prevê que os produtos contendo canabinóides possam ser fabricados por farmácias do Sistema Único de Saúde. Se aprovado, este projeto representa um grande avanço para os pacientes que necessitam desta terapia.

5 INDICAÇÕES

A *Cannabis sativa* possui em sua estrutura mais de 100 compostos químicos, entre estes compostos, aproximadamente, 60 substâncias correspondem ao grupo canabinóide, dentre elas se destacam o Delta 9- tetraidrocanabinol (Δ 9-THC), conhecido como THC, a que se atribuem efeitos alucinógenos e terapêuticos e o Canabidiol (CBD), responsável apenas por efeitos terapêuticos (NUNES et al., 2014).

O THC possui efeitos psicotrópicos por atuar nos receptores CB1 e CB2 presentes, respectivamente, no sistema nervoso central e sistema imunológico. Já o CBD interage pouco com os receptores endocanabinóides (CB1 e CB2), atuando mais significativamente em outros sistemas de neurotransmissão, tendo, desta forma, múltiplos alvos. Dentre os receptores alvos do CBD pode-se destacar o receptor de potencial transiente melastatina (TRPM), o receptor serotoninérgico (5-HT1A) e o receptor de potencial transiente vanolóide (TRPV) (MASSI et al., 2013).

Tanto o THC como o CBD são destacados por conter propriedades terapêuticas, porém, por não possuir os efeitos psicotrópicos do THC, o CBD tem conquistado a preferência dos prescritores, pacientes e seus familiares. Dentre as patologias que tem sido objeto de estudos científicos para tratamento com canabidiol, podem-se destacar as seguintes:

Epilepsia: O conceito de epilepsia se aplica a um grupo de condições neurológicas diversas que tem como característica comum a ocorrência de crises convulsivas (ou crises epiléticas) recorrentes. Estas crises são decorrentes de descargas neuronais, excessivas e anormais. Estudos populacionais demonstram

que a prevalência da epilepsia ativa varia de 5 a 9 em cada 1000 pessoas (MANREZA ET AL., 2003). Segundo Matos et al. (2017) O CBD possui efeito anticonvulsivante capaz de reduzir significativamente as crises convulsivas, sobretudo em pacientes portadores de epilepsias refratárias a medicamentos antiepilépticos. Além disso, o fármaco tem a propriedade de evitar os irreversíveis danos cerebrais e impedir os efeitos retrógrados no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

O comprovado efeito anticonvulsivante do canabidiol evidencia que este fármaco tem o potencial de se tornar uma das principais alternativas terapêuticas para o controle e tratamento dos eventos convulsivos em pacientes com epilepsia, o que justifica o crescente número de pesquisas científicas sobre o canabidiol e os mecanismos de ação envolvidos no controle das crises epiléticas (SANTOS; SCHERF; MENDES, 2019).

Ansiedade: Os transtornos de ansiedade são os mais comuns dentre todos os transtornos psiquiátricos, a ansiedade se caracteriza pela presença de sentimento de medo, apreensão e sensação de perigo. Estes sentimentos, embora, em muitos casos, não estejam fundamentados na realidade, são tão intensos e desagradáveis que resultam em comprometimento e sofrimento funcionais consideráveis (CASTILHO, 2000). Pesquisas científicas evidenciaram que o CBD possui significativo potencial terapêutico para os transtornos de ansiedade, além disso, o fármaco apresenta menos efeitos adversos se comparado com os benzodiazepínicos comumente utilizados, como efeitos psicoativos e alteração de cognição. Porém, para este fim, as doses não estão adequadamente estabelecidas e seu mecanismo de ação não está totalmente esclarecido. Portanto, é necessária a realização de estudos para elucidação dos mecanismos de ação do fármaco e elaboração de protocolos de uso de CBD para a ansiedade (PEIXOTO et al., 2020).

Esquizofrenia: A esquizofrenia é um conjunto de diferentes doenças com sintomas semelhantes, como alucinações, delírios, transtornos de pensamento e de fala, déficits cognitivos, ausência de empatia e perturbação das emoções e do afeto (SILVA, 2006). Estudos clínicos realizados com pacientes diagnosticados com esquizofrenia comprovam que o CBD apresenta eficácia similar aos antipsicóticos típicos e atípicos, como haloperidol e clozapina. Os efeitos adversos do canabidiol são mais brandos e sua toxicidade é significativamente menor, mesmo quando

administrado em altas doses. Entretanto, salienta-se a necessidade de realização de mais estudos relacionados à ação terapêutica do CBD em pacientes portadores de esquizofrenia, pois os mecanismos de ação sobre os sintomas desta patologia não foram completamente elucidados (PIMENTEL et al., 2017).

Esclerose Múltipla: A esclerose múltipla (EM) é uma doença degenerativa que se caracteriza pela progressiva destruição da bainha de mielina (desmielinização), proteína responsável pela transmissão do impulso nervoso. Usualmente, as manifestações clínicas aparecem entre as idades de 20 e 40 anos, sendo mais comum em mulheres. As crises se manifestam em surtos e os sintomas são múltiplos, dentre os quais se destacam a espasticidade, parestesia, alteração do equilíbrio, incontinência urinária, alterações visuais e dores musculares e articulares intensas (TORTORA; GRABOWSKI, 2002). O canabidiol pode ser utilizado para tratar a espasticidade muscular. Observa-se significativa melhora na distonia causada pela EM, entende-se por distonia os movimentos involuntários lentos e contorcidos que podem estar presentes em qualquer parte do corpo, esses espasmos podem ser localizados ou generalizados (RIBEIRO, 2014).

A ANVISA já aprovou no Brasil a comercialização do Mevatyl® para tratamento da dor na esclerose múltipla, o medicamento possui em sua fórmula compostos canabinóides e já vem sendo comercializado para este mesmo fim em outros países (RABELO; GOMES; KOHN, 2019).

Mal de Alzheimer: O mal de Alzheimer, ou doença de Alzheimer, é uma doença senil e incapacitadora, que causa a perda da razão e da memória. Estima-se que esta patologia atinge 11% da população com idade superior a 65 anos (TORTORA; GRABOWSKI, 2002). Estudos promissores têm demonstrado que o canabidiol reduz o acúmulo de beta-amilóide e diminui a inflamação cerebral causada pelo mal de Alzheimer. Com isso, o CBD auxilia na recuperação da memória, melhora a cognição e o comportamento e atua como protetor do sistema nervoso, diminuindo a evolução do processo neurodegenerativo (BARBOSA et al., 2020).

Doença de Parkinson: A Doença de Parkinson (DP) é um distúrbio progressivo do SNC onde os neurônios que se estendem da substância negra para os gânglios da base se degeneram. A doença, mais comum na população idosa, causa contrações involuntárias dos músculos esqueléticos, interferindo no

movimento. Os sintomas típicos da DP são: bradicinesia, hipocinesia, tremores nos membros superiores (TORTORA; GRABOWSKI, 2002). Embora promissoras, ainda há poucas pesquisas que comprovem os benefícios do canabidiol para o tratamento da doença de Parkinson. Não se sabe ao certo como o CBD atua no organismo dos pacientes portadores desta patologia, porém, os resultados obtidos até o momento demonstram que os canabinóides isolados, além de serem bem tolerados pelos pacientes, possuem propriedades terapêuticas que amenizam os sintomas motores (tremores e rigidez muscular) e não motores (sono, ansiedade e psicose). Novos estudos estão em desenvolvimento e podem comprovar as possibilidades do uso dos canabinóides para a doença de Parkinson (DINIZ; SOUZA, 2020).

Autismo: O autismo (ou transtorno do espectro autista - TEA) é um transtorno de neurodesenvolvimento que apresenta diversas manifestações clínicas, como o déficit de interação social. Estudos demonstram uma significativa melhora dos sintomas de crianças com Transtorno do Espectro Autista em tratamento medicamentoso com canabidiol. Observa-se melhora no desenvolvimento e integração social, melhora na comunicação verbal e não-verbal, relaxamento do tônus muscular, redução de comportamentos agressivos, melhora na atenção e maior reconhecimento do próprio corpo (OLIVEIRA; POTTKER, 2019).

Dor Neuropática: A dor neuropática é resultante de lesões no sistema nervoso periférico e central, podendo ser causada por diversos agravos à saúde, como câncer, diabetes, AVC, dentre outros. Estudos evidenciam que o canabidiol atua em múltiplos sistemas receptores relacionados à dor. Estudos experimentais em animais sugerem que o efeito analgésico do canabidiol acontece através da ação combinada com o THC sem oferecer os efeitos colaterais psicotrópicos dos canabinóides, desta forma, evidenciando uma grande janela terapêutica e excelente eficácia da analgesia em tratamentos prolongados. Medicamentos que combinam o CBD e o THC já são utilizados em alguns países, como o Canadá e os Estados Unidos (SOUZA et al., 2019).

6 RELATO ILUSTRATIVO

Souza et al. (2019) relata o caso de uma paciente com epilepsia refratária a medicamentos antiepilépticos beneficiada com o uso de canabidiol. A criança foi acompanhada no estudo de caso com informações retrospectivas obtidas através de diálogo com a mãe. O estudo ocorreu com aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Número de Comprovante: 033518/2019 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 10869019.3.0000.8607.

Na época do estudo, a criança contava com 9 anos de idade e segundo relatos, começou a demonstrar, aos 2 anos de idade, pouca interação com as pessoas, desequilíbrio, engasgos com alimentos sólidos e titubeio com a cabeça, levando a família a procurar atendimento neuropediátrico. Após internação médica e investigação multiprofissional, a paciente foi diagnosticada com leucodistrofia cerebral (LBSL), evoluindo para uma série de complicações clínicas e apresentando, concomitantemente, epilepsia refratária aos medicamentos anticonvulsivantes. Após uma parada cardiorrespiratória a paciente foi traqueostomizada, sendo necessária alimentação através de gastrostomia. Com o agravamento do quadro, a criança foi impossibilitada de locomover-se e a comunicação com familiares e amigos passou a ocorrer apenas através de mímica facial. Como formas terapêuticas, a paciente recebeu tratamento fisioterápico, fonoaudiológico e foi submetida a reforço muscular através da prática de pilates.

Além da medicação tradicional, passou a ser administrado à paciente o óleo de CBD. Após a inclusão do canabidiol no tratamento, a criança demonstrou melhora neurológica, mantendo a sustentação da cabeça, movimentação dos olhos aos estímulos, sorriso social, etc. Houve significativa melhora na cognição e as crises epiléticas diminuíram em duração e frequência.

A LBSL se manifesta precocemente e tem lenta evolução, causando comprometimento cognitivo e outros sintomas, como fraqueza muscular, ataxia cerebelar, espasticidade distal. A criança que foi objeto do presente estudo de caso, além de apresentar a LBSL também conta com a presença da epilepsia refratária, por esse motivo, os benefícios do uso da CBD, para o controle das convulsões foram inestimáveis. Apesar de controverso, o uso medicinal de produtos herbais derivados da *Canabis* demonstram a ação na prevenção da atividade neuronal excessiva, além de regularem o controle da postura, movimento, percepção

sensorial, memória e função cognitiva, fornecendo aos pacientes e seus familiares melhores condições de vida. Não são esperados efeitos milagrosos na utilização da medicação, mas esperança no tratamento de epilepsias muito difíceis através de estudos mais detalhados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *cannabis sativa* vem, paulatinamente, ganhando campo em pesquisas científicas, sobretudo na última década. Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos com seus canabinóides isolados, principalmente o canabidiol.

Embora o CBD não seja a panacéia que muitos veículos de comunicação, sites e alguns laboratórios sugerem, os resultados das pesquisas realizadas até o presente momento são favoráveis. Há evidências científicas que respaldam o seu uso continuado, em concentração padronizada, para tratar uma série de patologias, como a epilepsia e o autismo. Para tanto, é necessário que este produto seja fabricado com rigoroso controle de qualidade.

Até mesmo em estudos onde os mecanismos de ação do CBD não foram totalmente elucidados há evidências de benefícios para muitos pacientes. Mediante novos estudos que pormenorizem estes mecanismos de ação e posologia, as aplicações terapêuticas do CBD podem ser significativamente ampliadas.

Ainda que grande parte da população brasileira tenha a errônea percepção de que o canabidiol se trata de um produto alucinógeno, que traz malefícios à saúde e causa dependência química, algumas conquistas foram obtidas a partir de 2014. Porém, ainda há muitas dificuldades a serem transpostas, pois a proibição da produção da matéria prima em território brasileiro dificulta tanto a fabricação do canabidiol como a realização de pesquisas científicas que objetivem elucidar os pontos ainda desconhecidos do composto.

Faz-se necessário esclarecer a população e as autoridades políticas sobre os reais efeitos do CBD e suas aplicações terapêuticas, para que, desta forma, mais avanços neste campo sejam conquistados e o produto seja disponibilizado para a população que o necessita a preços mais acessíveis, pois, para muitos enfermos o CBD representa a melhor (ou única) alternativa de tratamento e controle dos sintomas de suas patologias.

Referências

- ASCENÇÃO, M. D.; LUSTOSA, V. R.; SILVA, L. J. D. A. Canabinoides no tratamento da dor crônica. **Revista de Medicina e Saúde de Brasília**, Brasília, DF, v. 5, n. 3, p. 255-263, 2016.
- BARBOSA, M. G. A.; BARROS, E. F. A.; LIMA, G. R.; SILVA, G. F.; SOUZA, P. G. V. D. O uso do composto de Canabidiol no tratamento da doença de Alzheimer (revisão da literatura). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6073>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Dispõe sobre os procedimentos para a concessão da Autorização Sanitária para a fabricação e a importação, bem como estabelece requisitos para a comercialização, prescrição, a dispensação, o monitoramento e a fiscalização de produtos de Cannabis para fins medicinais, e dá outras providências. **Resolução nº 327**. Brasília 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-da-diretoria-colegiada-rdc-n-327-de-9-de-dezembro-de-2019-232669072> . Acesso em: 03 de jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS - CONITEC. **Relatório de recomendação**: Canabidiol 200mg/ml para o tratamento de crianças e adolescentes com epilepsia refratária a medicamentos antiepilépticos. Brasília, 2021. Disponível em: http://conitec.gov.br/images/Consultas/Relatorios/2021/20210222_Relatorio_Canabidiol_Epilepsia_refrataria_CP_12.pdf. Acesso em: 03 de jun. 2021.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-06/comissao-da-camara-aprova-projeto-que-autoriza-plantio-de-cannabis>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- CARLINI, E. A. A história da maconha no Brasil. **J. Bras. Psiquiatr**, Rio de Janeiro, v. 55, p. 314-317, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0047-20852006000400008>. Acesso em: 25 de maio de 2021.
- CARVALHO, J. C. A emergência da política mundial de drogas: o Brasil e as primeiras conferências internacionais do ópio. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, v. 07, n. 1, p. 153-173, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2178-3748.2014.1.15927>. Acesso em: 25 de maio de 2021.
- CASTILHO, A. R. G. L.; RECONDO, R.; ASBAHR, F. R. MANFRO, G. G. Transtornos de ansiedade. **Braz. J. Psychiatry**, v. 22, n. 2, p. 20-23, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/dz9nS7gtB9pZFY6rkh48CLt/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- CINTRA, C. H. M. O uso medicinal da cannabis e o conflito entre direitos e normas. **Revista Juris UniToledo**, Araçatuba, v. 04, n. 01, p.127-142, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://ojs.toledo.br/index.php/direito/article/view/3113>. Acesso em: 25 de maio de 2021.
- DINIZ, J. P. S.; SOUZA, V. A. O uso do Canabidiol no tratamento de Parkinson. **Revista Saúde em Foco**, v. 12, p. 311-323, 2020. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp->

content/uploads/sites/10001/2020/12/O-USO-DO-CANABIDIOL-NO-TRATAMENTO-DE-PARKINSON-311-%C3%A0-323.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

GONTIJO, É. C. et al. **Canabidiol e suas aplicações terapêuticas**. Refacer, Ceres, v. 5, n. 1, p. 1-9, 2016.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

MANREZA, L. G. M.; GROSSMANN, R. M.; VALÉRIO, R. M. F.; GUILHOTO, L. M. F. F. **Epilepsia na infância e na adolescência**. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

MASSI P.; SOLINAS, M.; CINQUINA, V.; PAROLARO, D.; Cannabidiol as potential anticancer drug. **Br J Clin Pharmacol**, Maryland, v. 75, n. 2, p.303–312, fev. 2013. Disponível em:<https://bpspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2125.2012.04298.x>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MATOS, R. L. A.; SPINOLA, L. A.; BARBOZA, L. L.; GARCIA, D. R.; FRANÇA, T. C. C.; AFFONSO, R. S. O uso do canabidiol no tratamento da epilepsia. **Rev. Virtual Quim**, v. 9, n. 2, p. 786-814, mar. 2017. Disponível em: <http://static.sites.sbq.org.br/rvq.sbq.org.br/pdf/v9n2a24.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

NUNES, K.M.S.; et al. Canabidiol (Cannabis Sativa): associada no tratamento de doenças neurológicas e sua legalização. **Revista Brasileira Militar de Ciências**, Goiania, n. 7, p. 14-21, nov. 2017. Disponível em: <http://www.waldemarnavesdoamaral.com.br/wp-content/uploads/2019/01/revista-rbmc-novembro-2017.pdf>. Acesso em: 04 de jun. 2021.

OLIVEIRA, A. D. C.; POTTKER, C. A. Considerações sobre o Canabidiol no processo psicoterapêutico de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Uningá Review**, v. 34, n. 4, p. 24-37, dez. 2019. Disponível em: <http://34.233.57.254/index.php/uningareviews/article/view/3175>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PEIXOTO, L. S. F.; LIMA, I. F. M.; SILVA, C. P.; PIMENTEL, L. G.; LIMA, V. B. S. R.; SANTANA, K. R.; PAZ JR, F. B.; PAZ, E. S. L. Ansiedade: o uso da Cannabis sativa como terapêutica alternativa frente aos benzodiazepínicos. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 50502-50509, jul. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13797/11544>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PIMENTEL, K. G. B.; SILVA, T. L.; PEREIRA, F. R. A.; SOUZA, C. M. P. Utilização terapêutica do canabidiol no tratamento da esquizofrenia. **Biofar: Revista de Biologia e Farmácia**, v. 13, n. 1, p. 25-29, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/biofarm/article/view/3288/2343>. Acesso em: 28 jun. 2021.

RABELO, A. Q.; GOMES, W. P.; KOHN, L. K. Uso terapêutico de canabinóides na Esclerose Múltipla. **Ensaio USF**, v. 3, n. 1, p. 12–26, 2019. Disponível em: <http://ensaios.usf.edu.br/ensaios/article/view/134>. acesso em: 29 jun. 2021.

RIBEIRO, J. A. C. **A Cannabis e suas aplicações terapêuticas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) - Faculdade de Ciências da Saúde -

Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014. Disponível em:

https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4828/1/PPG_20204.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

SANTOS, A. B.; SCHERF, J. R.; MENDES, R. C. Eficácia do canabidiol no tratamento de convulsões e doenças do sistema nervoso central: revisão sistemática. **Acta Brasiliensis**, v. 3, n. 1, p. 30-34, jan. 2019. Disponível em:

<http://revistas.ufcg.edu.br/ActaBra/index.php/actabra/article/view/131>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVA, R. C. B. Esquizofrenia: uma revisão. **Psicol. USP**, v. 17, n. 4, p. 263-285, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/Vt9jGsLzGs535fdrsXKHxzb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun, 2021.

SOUSA, Y. S. O. **Maconha e representações sociais**: a construção discursiva da cannabis em contextos midiáticos. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUZA, A. A. F.; SILVA, A. F. M.; SILVA, T. F. OLIVEIRA C. R. Cannabis Sativa: uso de fitocanabinóides para o tratamento da dor crônica. **Brazilian Journal of Natural Sciences**, v. 1, n. 2, p. 1-12, fev. 2019. Disponível em:

<http://www.bjns.com.br/index.php/BJNS/article/view/30/26>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SOUZA, M. A. A. F.; SOUZA C. A.; SILVA, R. A.; BUENO, C. D. F.; TOZETTO, D. J. O. **Uso do canabidiol em epilepsia refratária**: um relato de caso. 2019. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade do Estado do Pará. Disponível em:

<https://paginas.uepa.br/campusmaraba/wp-content/uploads/2019/10/USO-DO-CANABIDIOL-EM-EPILEPSIA-REFRAT%C3%81RIA-Um-relato-de-caso.pdf>. Acesso em 29/06/2021.

TORTORA, G. J.; GRABOWSKI, S. R. **Princípios de anatomia e fisiologia**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

O BEM VIVER E A INSURGÊNCIA DO BEM-FAZER NAS PRÁTICAS ANCESTRAIS E TRADICIONAIS DE CUIDADO E CURA: QUANDO O AMOR É REVOLUCIONÁRIO

*BRITO, Flávia Lorena*¹
*CAETANO, Edson*²

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está centrado em reflexões relacionadas a práticas ancestrais e ou tradicionais de cuidado e cura, mais especificamente sobre os processos que envolvem a benzeção. Nossa intenção é contribuir com a crença numa ciência que ouça e seja sensível, reconhecida como uma cosmologia de saberes insurgentes, mas que é nova/antiga. Tal percepção somente se torna possível a partir da noção de “Pluriverso”, ou seja, “un mundo donde quepan muchos mundos” (ESCOBAR, p. 18).

Serão fundamentais a discussão e aprofundamento dos conceitos de Produção Associada da Vida e Bem Viver. Ao longo do texto discutiremos esses conceitos, no bojo do pensamento decolonial. Esses conceitos são imprescindíveis à construção de uma teoria que denominamos “Bem-fazer”. O Bem-fazer não é uma criação nossa, muito pelo contrário, é uma prática cotidiana nas periferias das cidades, no meio rural e nas existências dos povos originários e das comunidades tradicionais. Reconhecendo nossa insignificância diante de mestres e mestras de saberes de cura, nos colocamos aqui como seus aprendizes.

Nos precavendo para não recolonizarmos esse pensamento, trazemos à tona uma comunicação possível e necessária, a partir, de algumas categorias marxistas (sendo nossa forma de perceber o mundo, conhecido pela academia como método) e o pensamento decolonial. É a partir dessas duas perspectivas centrais que percebemos as lutas pela (re)existência dos povos originários e das comunidades tradicionais/periféricas, cercados pelas contradições da sociedade capitalista. Nesse contexto, há o espaço da experiência do cotidiano, local de práticas ancestrais/tradicionais, que resistem desde o processo de colonização/modernização que impôs a nefasta ideologia do progresso.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular”; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), liderado pelo professor Dr. Edson Caetano.

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Graduação em Ciências Sociais pela PUCCAMP. Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular”. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) PPGE/UFMT.

Concebemos ser necessário atuarmos junto à sistematização da cosmologia de saberes, presentes nos fazeres ancestrais de povos originários e de comunidades tradicionais no Brasil. Já há duas décadas, o GEPTE (Grupo de Pesquisas sobre Trabalho e Educação/PPGE/UFMT) está envolvido em tal sistematização. Percebemos saberes e fazeres que se relacionam com uma cosmologia ameríndia-latino-americana e com as práticas ancestrais dos povos negros, se configurando no bojo da América Latina. É o caso das benzedeadas e benzedores, a cujo ofício e modo de vida nos dedicamos neste texto.

2. ENQUANTO A TERRA NÃO FOR LIVRE EU TAMBÉM NÃO SOU – DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE DOS SABERES E O BEM VIVER

Ao produzirem suas existências, percebemos entre os diferentes povos originários e comunidades tradicionais, modos de vida que denotam em si uma crítica aos pilares da sociedade capitalista. Tais existências, dada sua complexidade, se inserem no bojo das chamadas epistemologias insurgentes, e caminham no sentido inverso ao da colonialidade imposta desde a colonização da América Latina (QUIJANO, 2005). Assim, considerar que esse continente foi saqueado e que prevalece, desde então, esforços no sentido de silenciar e subjugar os modos de existência que estão para além do eurocentrismo, em que pese, as estratégias de resistências e a não linearidade histórica que culmina no modelo eurocêntrico de civilização, contrariando em grande medida os registros da historiografia oficial. Destacamos aqui que o processo de colonização abrange aspectos da existência dos povos que aqui residiam e ainda residem que podem ir além daquilo que obviamente está inscrito na violência militarista da ‘conquista’.

Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p. 6).

A incorporação de diversas culturas e grupos em um único padrão europeu corresponde à articulação mundial de todas as formas de trabalho para estabelecer o capitalismo mundial. Tais povos precisam se re-significar em sua intersubjetividade - tudo isso articulado sob o domínio europeu, que procurava assegurar essa intersubjetividade por meio do controle cultural e subjetivo do reconhecimento e da denominação do subordinado.

Os valores não são pensados, nem chamados, são vividos e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em

que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas, etc. necessárias e aprendidas (e apreendidas no sentimento) no 'habitus' de viver; e aprendidas, em primeiro lugar na família, no trabalho e na comunidade imediata. (THOMPSON, 1981, p. 194).

No seio das reflexões sobre os 500 anos da colonização europeia nas Américas, quando enfim a Europa convidou à mesa representantes dos povos indígenas para darem a sua versão sobre o processo e realizar uma análise conjuntural sobre a resistência nos espaços que lhes restaram, ganhou vulto a perspectiva da decolonialidade, incluindo aí uma percepção sobre o Bem Viver. O Bem Viver não é por nós percebido como uma perspectiva teórica ou especulações sobre modos de vida ideais, mas representa um modo de vida (re)existente que remete à decolonialidade.

Bem Viver não é definitivamente ter uma vida folgada. O Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal. (KRENAK, 2020, pp. 8 e 9)

É, portanto, a noção de que os povos originários e as comunidades tradicionais da América Latina percebem a vida de forma amorosa na relação consigo mesmos (quando se percebem na integralidade dos seres humanos), com os outros (quando escolhem partilhar amor) e com a natureza (numa visão não-utilitarista e amorosa com os demais seres vivos, parceiros seus da existência terrena).

Pode-se portanto, vislumbrar que o Bem Viver aponta para a decolonialidade (já que existir de forma amorosa nas três dimensões apontadas indica também uma resistência ao sistema capitalista envolvente), constituindo tal forma de vida numa perspectiva que é, em si, decolonial. “[...] la satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte dignas, el amar y ser amado, y florecimiento saludable de todos, em paz y armonía con la naturaleza, para la prolongación de la culturas humanas y de la biodiversidade.” (GALLEGOS, 2012, p. 20).

As práticas e valores do Bem Viver expressam formas de (re)existência à colonização, especialmente, conforme aponta Dussel (1993), a negação do outro enquanto ser humano, suas práticas, saberes, cosmologias e crenças, além de denúncias ao desenvolvimento capitalista. Essas práticas e valores residem na potência da tradição, dos costumes, da memória, de atitudes de solidariedade, de reciprocidade, de cuidado, aconselhamento, escuta (HIDALGO-CAPITÁN; ARIAS;

ÁVILA, 2014), como também, práticas costumeiras percebidas especialmente entre povos das chamadas periferias: “o Bem Viver, em suma, ao propor a superação do capitalismo, inscreve-se na linha de uma mudança civilizatória” (ACOSTA, 2016, p. 73).

Desta maneira, a consciência destes povos originários e comunidades tradicionais que vivenciam o Bem Viver, se consubstancia em uma consciência costumeira, ou seja, “a consciência de que é preciso preservar e recriar costumes, valores, símbolos, saberes, tradições não é necessariamente indício de atraso ou de alienação” (TIRIBA, 2018, p. 100).

Assim, considerando que o processo de colonização implica na ressignificação da produção da existência e resulta em uma intersubjetivação também colonizada, reafirmar o Bem Viver é reforçar a re-existência, na perspectiva de construção de novas/antigas forças pautadas na cultura material e imaterial e em modos de produção resistentes e potentes, ressaltando a reciprocidade e a dádiva, que não se vinculam à relação capital-salário e à mercantilização da terra, origem da expropriação e da exploração, da violência contra a Pacha Mama e do afastamento dos seres humanos de sua condição de existência mais elementar: a posse dos meios de produção da vida.

3. A TEORIA DO BEM-FAZER: QUANDO O AMOR É REVOLUCIONÁRIO

Apesar de o conhecimento científico demonstrar estar pautado numa linearidade que aponta para epistemologias eurocêntricas, a percepção de que estamos inseridos em um mundo complexo atravessa o conhecimento acadêmico pelas chamadas epistemologias insurgentes, ou nova cosmologia epistemológica. O saber re-existente presente na ancestralidade de povos originários e comunidades tradicionais é complexo e vigoroso. Discutiremos seu aspecto relacionado ao binômio Trabalho-Educação por meio da relação entre o conceito de Produção Associada da Vida e o Bem Viver.

Nos ocuparemos, especialmente, da construção do conceito de Bem-fazer, percebido como uma economia de trocas materiais e imateriais que não somente não se vincula à relação capital-salário como é a sua negação, demonstrando que é possível resistir ao modo de produção capitalista e promover relações amorosas dos seres humanos entre si e com a natureza, sem para isso viver uma vida de

privações, mas, ao contrário, promovendo um modo de vida que aponta para o reino do Bem Viver. Freire, a esse respeito, assevera:

(...) urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. (FREIRE, 2000, p. 31)

3.1 TRAÇANDO REFLEXÕES SOBRE BEM VIVER E BEM-FAZER A PARTIR DA PRÁTICA DA BENZEÇÃO

Há, em diversos lugares do mundo, no campo e na cidade, pessoas, grupos e comunidades que, deliberadamente, escolheram fazer o bem. Seres humanos que, via de regra, não associam esse ato a uma recompensa, ou não o percebem como uma dívida, pelo menos não no sentido que em geral conhecemos em nossa sociedade ocidental capitalista. Podemos citar aqui grupos de moradores de centros urbanos que, percebendo a aflição de um vizinho se movimentam para levantar fundos para auxiliar em sua sobrevivência, resultando em um mutirão de construção ou reforma de uma casa, cestas básicas, compra de medicamentos ou tratamentos de saúde; feiras de trocas de sementes crioulas, que em geral acontecem nos espaços do campo, onde camponeses e camponesas, além de fazerem a guarda da semente, promovem a troca e distribuição das mesmas desvinculadas da mercantilização; benzedoiras e benzedores, no campo ou nas periferias dos centros urbanos, que oferecem seu trabalho de forma gratuita, pelo exercício do bem, passando, muitas vezes, por uma vida de privações e até mesmo exaustão física e mental, por vezes atendendo centenas de pessoas desvalidas em um mesmo dia. Não é à toa que tais atitudes nos provocam espanto.

Partindo das reflexões sobre a teoria do Dom desenvolvida por Marcel Mauss (2017), notamos também um sistema de trocas bastante peculiar, que se organiza essencialmente entre os povos originários ou “das beiradas” (Krenak, 2019), que não se motiva pelas vantagens financeiras predominantes na sociedade capitalista na qual estão inseridos. Moradores de quilombos, de comunidades indígenas, trabalhadores e trabalhadoras do campo, que se relacionam com a natureza de maneira mais direta, e que, por isso, re-existem à sociedade envolvente.

É na reciprocidade que a comunidade faz sentido. Ora, se assim não fosse, comunidades não seriam nada além de um lugar em que os seres humanos

compartilhariam o espaço físico. Para além de partilhar o espaço físico, tais grupos estabelecem normas de convívio em geral pautadas nos costumes comuns, dividindo ainda crenças, culinária e percepções de mundo que terminam por interliga-los. “A comunidade é, portanto, um ‘espaço de vida’. O que caracteriza a essência de cada comunidade são os sujeitos e as relações que se estabelecem entre eles e com a natureza.” (SOUZA; BANDÃO, 2012, p. 111).

O sentimento de coletividade possibilitado pelo pertencimento a uma comunidade pode fazer com que alguém, ao perceber um membro de sua comunidade em dificuldades, não veja outra opção senão se levantar, chamar os outros, e praticar o Bem-fazer. Ajudar, sem que não lhe seja prometido nada em troca (o que não impede que o outro possa lhe oferecer algo em sinal de gratidão).

Além do território, percebemos ainda o sentimento de afetividade presente na vida comunitária. São laços de reciprocidade, onde o viver juntos em um mesmo lugar, a união e “área de vida em comum” faz de um dado lugar uma comunidade, em que é garantida a sobrevivência e a reprodução da vida. Comunidade é, portanto, a partilha tanto de um modo de vida, quanto de uma terra em comum.” (SOUZA; BRANDÃO, 2012, p. 111)

O Bem-fazer se relaciona de forma direta com a Produção Associada da Vida, onde os seres humanos não terminam em si mesmos, mas compõem um todo complexo com a natureza, humanizando-os. Por Produção Associada entende-se a organização produtiva de trabalhadoras e trabalhadores em sua forma coletiva e em cooperação, cuja intencionalidade é, por sua vez, igualmente coletiva e o seu objetivo último é garantir a produção ampliada da vida dos trabalhadores, familiares e comunidade. Estas experiências do Bem Viver e Produção Associada são vivenciadas por gerações em diversas partes, especificamente, do Brasil e América Latina. Na reprodução ampliada da vida, percebemos desde o controle da própria força de trabalho, dos instrumentos de produção, da posse coletiva do território e da terra, da relação simbiótica com a natureza, do processo de troca, da solidariedade, gratuidade, retribuição, cooperação, autonomia, cuidado, respeito vivenciados pelos antepassados dos povos da terra, do território, das águas e das florestas.

A Produção Associada da vida aponta, assim, para a possibilidade revolucionária de percebermos espaços onde o capital não determina o tipo de sentimentos que devemos desenvolver com relação ao outro, ainda que eu não

conheça o outro e, portanto, não tenha, a priori, nenhum laço afetivo com ele (a não ser o fato de sermos humanos e habitarmos a mesma casa que é o planeta Terra).

Na sociedade neoliberal, comumente, são os laços de parentesco ou de amizade que nos levam a práticas benevolentes com os demais seres humanos. Em nossa sociedade, usualmente, tais ações decorrem não na benevolência em si, mas requerem, por vezes, uma forma de pagamento (quantas vezes já dissemos: “te devo um favor!” Quando algum companheiro ou companheira nos presta algo?). De outro extremo, aprendemos a ter certa desconfiança de ações benévolas, afinal, como diz o antigo ditado popular brasileiro, “Se conselho fosse bom, se vendia...” Está claro que não é desse tipo de ato de benevolência que estamos a discutir aqui. Assim, gostaríamos de opor o “Bem-fazer” não ao “Mal-fazer”, mas ao “Fazer o bem”. “Fazer o bem” pode ser ato individual, pautado nas percepções que cada ser humano tem do que é o melhor a ser feito, não visando, necessariamente, o bem coletivo e o respeito à natureza, mas a satisfação em ter feito o que julgava ser o melhor. O ato de fazer o bem em geral pede recompensas (em dinheiro, em *likes*, em perdão, em reconhecimento social etc.).

Consoante a Godelier (2001), em momentos de crises, especialmente crises humanitárias, o ser humano é compelido a se compadecer e empreender ações solidárias. Para o autor, a pressão pelo dom, ao se modernizar, tornou-se burocrática:

Ela utiliza a mídia para sensibilizar a opinião, emocionar, tocar, fazer apelo à generosidade de cada um, à solidariedade que deveria reinar em uma humanidade abstrata, situada além das diferenças de cultura, de classe ou de casta, de língua, de identidade. Apelo à generosidade para lutar com mais força e para triunfar mais rápido sobre a Aids, sobre o câncer. Apelo pelas vítimas da guerra em Sarajevo etc. Em suma, apelos em favor de todas as vítimas da doença ou dos conflitos de interesses entre os homens. (GODELIER, 2001, p. 12)

Percebemos assim, que, via de regra, na sociedade capitalista, é necessária a ocorrência de algo impactante que nos tire da apatia costumeira e percebamos as tragédias que nos cercam. Embora isso ocorra com frequência, em diferentes países e conformações, há práticas que acontecem independentemente dos ciclos de tragédias e crises. Para além dessa visão utilitarista, destacamos o bem que é feito indistintamente, que chega a nos deixar desentendidos.

Em primeiro lugar, trata-se de um bem que é feito sem esperar ou desejar nada em troca, ou seja, o bem gratuito. Isso não impede que algo seja dado em forma de retribuição, mas esta não é sua motivação. Seu oposto não é o mal fazer,

mas o “fazer o bem”. Desde criança tenho ouvido um ditado: “quem tem pena do miserável acaba ocupando o lugar dele”, que expressa o ápice da benevolência eurocêntrica característica do cidadão de bem contemporâneo.

O Bem-fazer está relacionado com a categoria do Trabalho Associado. Produzir a vida de forma associada permite que os seres humanos se percebam em sua plenitude; que tenham consciência de que não terminam em si, mas que estão relacionados (consigo mesmos, com os outros e com o planeta). Está ligado, também, de forma fundamental, com o Bem Viver. Assim como o Bem Viver não é o mesmo que viver bem ou a boa vida entendida a partir da sociedade de consumo, o Bem-fazer não é o mesmo que fazer o bem, conforme dissemos anteriormente. Assim, chegamos no seguinte esquema, de onde pode resultar nossa percepção sobre o Bem-fazer:

Entre benzedoras e benzedores, percebemos que a dádiva resulta de uma obrigação moral, adquirida socialmente em determinado contexto e que é múltipla, obrigação esta que mistura o material e o espiritual, bem como o ser humano (a quem se destina a cura) e a coletividade onde o mesmo está inserido. Assim, tais curandeiros e curandeiras tornam-se eixos de comunicação popular, relacionando-se com a espiritualidade, mas que buscam explicações para dores e males também físicos, o que termina resultando em uma pedagogia popular responsável por manter sua (re)existência (delas mesmas, de suas práticas e daqueles que buscam se curar).

Os laços de reciprocidade estruturam-se assim, da necessidade das benzedoras e benzedores, não como pagamento pelo remédio/cura de quem quer que seja, mas coletivamente na comunidade. Isso porque, embora ele possa ser provocado por necessidade utilitarista (algo sumido, uma dor física, um amor perdido, uma tristeza com ou sem motivo específico) ele nem se origina e nem termina na materialidade. É a benzedora/benzedor que realiza essa mediação. E ela é possível por estar diretamente relacionada com algo que o dinheiro não compra, que é a ligação com a espiritualidade, com a coletividade e com a ancestralidade.

4. CONCLUSÃO

De modo geral, ao optar pelo Bem-fazer, o ser humano ou grupo de pessoas abre mão de questões consideráveis. Uma benzedora ou benzedor, por

exemplo, ao não pedir qualquer recompensa financeira pelos seus trabalhos, em certos momentos, abre mão de poder escolher o que comer, como se vestir, de morar com conforto. E mais: ao dizer que aceita receber aquilo que a pessoa agraciada desejar doar, sempre reforçando que o pagamento não é obrigatório, percebemos um processo educativo que aponta para a pedagogia do Bem-fazer. Assim, em seu ato, a benzedeira ensina que o dinheiro não consegue comprar o que bem entender; ensina a buscar no seu íntimo o bom sentimento ao lhe dar a oportunidade de escolher retribuir ou não. Nos ensina que o trabalho humano não é mercadoria. Ela pode ser recompensada com dinheiro (quanto puder), com alimentos (reconhecendo que aquela pessoa que está te oferecendo a cura, em geral, se dedica em tempo integral ao trabalho não remunerado) com favores (uma carona, doações de roupas ou calçados que não lhe servem mais, uma ajuda numa reforma de casa), e pode até mesmo não receber nada, face à situação socioeconômica de quem se socorreu à benzeção.

Essa pedagogia do Bem-fazer aponta para o Bem Viver, e se insere, assim, numa perspectiva epistemológica insurgente (do ponto de vista acadêmico, posto que é prática tradicional entre os povos originários e comunidades tradicionais brasileiros). Percebemos, conforme já apontamos anteriormente, uma estreita relação entre essas práticas e a Produção Associada da Vida.

A produção da existência nos povos e comunidades tradicionais acontece por meio do trabalho coletivo, do bem viver em comum, da cultura do *muxirum*, da solidariedade, da dádiva da partilha, da repartição igualitária dos frutos do trabalho, da reciprocidade, da democracia, da terra coletiva, da manutenção dos costumes e tradições, do plantio e roça coletivos, dos laços de pertencimento, enfim, da produção da existência que em alguma medida questiona os ditames da sociedade capitalista.” (Caetano; Ramos; Azevedo, 2018, p. 186)

Assim, produzir a vida de forma associada pode estar relacionado à utopia de uma vida justa, igualitária, harmônica e, porque não, feliz. Tais grupos não somente resistem, em suas práticas, ao sistema capitalista, mas carregam e propagam sua percepção de existência que indica a amorosidade como uma via possível e desejável. A resistência ao modo de produção capitalista revela a importância dos saberes e fazeres cotidianos, onde trabalhar não é somente prover a existência material individual, mas é aprendizado, coletividade e construção e sedimentação dos sentidos da comunidade.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**. Uma oportunidade para imaginar outros mundos. SP: Autonomia Literária, 2016.
- CAETANO, Edson; RAMOS, Anatólia Daiane de Oliveira; AZEVEDO, Eva Emília Freire do Nascimento. A Produção Associada em Comunidades e Povos Tradicionais em Mato Grosso: Pesquisas e Reflexões Coletivas do GEPTE/UFMT. **Revista Trabalho Necessário**. V. 16, nº 31, 2018.
- DUSSEL, Enrique. 1492. **O encobrimento do outro**. A origem do mito da modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Edunesp, 2000.
- GALLEGOS, René Ramírez. **O biosocialismo republicano**. Secretaría Nacional de Educación Superior, ciencia, tecnología e Innovación, 2012.
- GODBOUT, J. T. Introdução à Dádiva. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol 13, nº 38, 1998.
- GODELIER, Maurice. **O enigma do Dom**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; ARIAS, Alexander; ÁVILA, Javier. El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre el Sumak Kawsay. In. HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro guillén; GUAZHA. **Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. España, 2014.
- KRENAK, Ailton. O tradutor do pensamento mágico. [Entrevista concedida a Amanda Massuela e Bruno Weis]. **Revista Cult**, ed. 251, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/ailton-krenak-entrevista/>. Acesso em 03/07/2021.
- KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Organização de Bruno Maia, 2020. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org/> . Acesso em 03/07/2021.
- MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 2017.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. P.117-142.
- SOUZA, Angela Fagna Gomes de; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ser e viver enquanto comunidades tradicionais. **Revista Mercator**. Fortaleza. Vol. 11, nº 26, set/dez 2012.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio Janeiro: Zahar, 1981.
- TIRIBA, Lia. Fios invisíveis do(s) mundo (s) do trabalho: a experiência à lupa. In: MAGALHÃES, Livia; TIRIBA, Lia (org.). **Experiência**: O termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Belo Horizonte: Navegando Publicações, 2018, p. 95-112.

QUE HISTÓRIA VOU CONTAR? – SABERES E MEMÓRIAS DA ALIMENTAÇÃO NATURAL KA'APOR NA FALA DOS MORADORES DE GURUPIÚNA

*Karina Borges Cordovil¹
Mariuza Ka'apor²*

ETNOGRAFANDO A RESISTÊNCIA ALIMENTAR KA'APOR NA AMAZÔNIA ORIENTAL

Koja xo kurupi hun pe

O objetivo deste é socializar as práticas alimentares Ka'apor, com passar do tempo, através das fontes orais e das observações realizadas em campo. A abordagem parte da ideia de que tanto a territorialização quanto a formação de Gurupiúna são respostas epistêmicas (saberes), considerando sua cosmovisão de mundo, as problemáticas que envolvem o mundo ocidental, a degradação ambiental, o consumo excessivo de alimentos industrializados (principalmente de frango), queimadas, etc., que são produtos do período Antropoceno.

Entendo que esses aspectos, pautados na produção de alimentos ancestrais Tupi, que são potencializadas e livres de agrotóxico, são, também, respostas aos problemas expostos vistos como forma de resistência, pois a cultura alimentar dos Ka'apor sofreu perdas, substituições e trocas culturais com os não-indígenas. Todavia, as vivências na aldeia me fizeram compreender que apesar do colonialismo alimentar não-indígena imposto, eles continuam produzindo e, agora, potencializando sua alimentação dentro da lógica Ka'apor de viver e ser, entrelaçados à sua cosmologia.

O trabalho é o resultado de um estudo etnográfico realizado em dois momentos: o primeiro correspondeu aos meses de maio e outubro de 2018, onde tratei a temática com a aldeia, embora já tivesse apresentado a pesquisa ao Conselho Ka'apor por três vezes e colhido as assinaturas do Termo de Anuência, bem como do Termo de Autorização do uso de Imagem e Depoimento. Após conversas, fiz algumas anotações de campo e fotografei os momentos do cotidiano,

¹ Formação em História. Curso de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia. Pesquisa histórico-antropológica, voltada para contexto alimentar indígena. Linha de pesquisa: Ambientes, saúde e práticas culturais. Orientação Profª. Drª. Roberta Sá Leitão Barboza e co-orientação Profª. Drª. Vanderlúcia da Silva Ponte (PPLSA). Este comunicação atende ao eixo temático 5 “Estratégias de saúde e vida em plenitude no contexto pandêmico e genocida.”

² Professora e gestora da Educação Escolar Indígena Ka'apor.

tais como: a pesca, o preparo dos alimentos, a casa de farinha, a roça, dentre outros.

O segundo momento ocorreu em fevereiro de 2019, período em que coletei informações sobre o dia a dia dos Ka'apor, com o objetivo de acompanhar a Festa do Batizado, também conhecida como Festa do Cajú. No entanto, a festividade não aconteceu devido à baixa produção do fruto. Fiz uma pequena reunião com a comunidade, onde praticamente todos participaram e produziram belíssimos trabalhos, na forma de desenhos e pinturas, que serão vistos mais adiante o intento foi representar da cultura alimentar Ka'apor e sua ligação com território.

Kupixá awa miu renda: Kupixá identidade cultural alimentar Ka'apor

A princípio, é necessário compreender que *kupixá awa miu renda*, que para os Ka'apor, quer dizer “é o lugar de se alimentar”. Não é especificamente o lugar (renda) de onde se extrai o alimento e se leva para sua casa. Segundo a interlocutora Mariuza Ka'apor, a roça também pode ser o lugar perto ou ao redor da casa, então temos lugares ou pátios que ficam em torno da moradia e possuem certa quantidade de alimentos, como frutos, raízes entre outros.

Verifiquei que os quintais são verdadeiras “roças”: os moradores moram nas pequenas porções de terra onde plantam e colhem. Essa relação vai além de simplesmente ter lugar para se plantar ou colher, na concepção de Descola (1998), as plantas, assim como nós, têm espírito isso explica o respeito notado entre os indígenas com a natureza que os circunda.

Em “*El mundo de los huertos*” de Phelipe Descóla (1986), a roça não é simplesmente um espaço na floresta em que se retiram seus recursos, pois, segundo o autor, ela é, a partir da cosmologia dos povos amazônicos, uma espécie de “jardim”, onde são cultivados os diversos cultígenos, que serviriam de alimentação, de bebidas, conforme tradição do povo Achuar jívaro, do Equador.

Para esse povo, as roças não são abandonadas após certo uso, são reaproveitadas, sendo dever da mulher cultivá-las. Roça, neste sentido, estaria também conectada aos outros sistemas ambientais, tais como rio, o barro, a floresta, ou seja, sendo parte do ambiente familiar que deve ser preservada e cuidada. Para este povo, o cuidado e a diversificação dos alimentos dependeria da

quantidade de mulher que o chefe possuiria, que indica que, quanto mais mulheres, mais roça e mais alimentos para família se tem.

[...] el mundo de los huertos forma um espacio temporariamente sustrído a la jugla invasora.. Espacio desviado, se podría decidir, cuando la acción, humana há substituído um ecossistema natural por este ecossistema artificial, que es como modelo redcido de la selva. Pero la sustracción es anterior al desvio, no solamente em el ordem cronológica de la constitución del huerto, pero también em la idea que los Achuar se haen de éste, último. El término ajaque hemos traducido hasta ahora por 'huerto' no designava verdadeiramente la plantación sino la roza (del verbo ajak: 'rozar'). Lo que caracteriza ante todo el aja es así primeiro la aneión inicial de uma porción de la naturaleza que su subsecuente transformación. Esta preeminencia de la idea de tala y de calvero sobre la de plantación y de huerto es my clara em los denotata del aja; se desprende, em particular del hecho de que los Achuar practicam uma horticultura itinerante, sobre chamicera de tipo pioneiro, es decir, que establecen siempre sus nuevas rozas em proporciones de la selva que nunca han sido anteriormente desbrozada. Cada huerto nuevo es pues, el resultado de uma predación ejercida sobre la selva, es una marcación hecha por el hombre sobre la naturaleza que lo rodea y no la reactivación de um erial, es decidir la reapropiación de um lugar antiguamente socializado. (DESCOLA, 1988, p. 195).

Para os Ka'apor, a roça *kupixá* está ao redor da casa dos moradores, composta por árvores frutíferas, mandioca, batatas, entre outros. As retomadas desses roçados são, também, como extensões da casa desses indígenas, quintais onde plantam algumas frutas e plantas medicinais, bem como criam animais como galinha (*sapukai*), catitu (*makahy*), cutia (*akuxi*), cachorro (*jawar*), pato (*urumã*). A roça está presente cotidianamente da vida Ka'apor, seja como lazer, trabalho e alimento, onde passam uma boa tarde do tempo cuidando da terra para que possam colher com qualidade o que ela oferece.

O produto principal dos Ka'apor é a farinha. O fazer farinha (*u'i*) é uma prática constante. Geralmente, as mandiocas (*mandi'ok*) são colhidas e deixadas de molho nas nascentes dos rios ou são colocadas em grandes recipientes de plástico (carote), ficando cerca de três a cinco dias. Já amolecidas, são descascadas, colocadas em um saco, prensadas para retirar todo o excesso de sumo e levadas para a ramada, lugar onde se faz a farinha (*paratur ok*). A massa passa por uma peneira (*urupê*) e depois é colocada sob uma forma grande de alumínio para que seja feita. Em geral, fazem cerca de 1 saca de farinha por família, que dura 3 meses.

Figura 1 – Aldeia Gurupiúna (atual)



Fonte: Karina Cordovil, out. 2018.

A sociabilidade Ka’apor perpassa pela questão do cuidado mútuo, pois, quando alguém necessita de um gênero alimentício, há sempre um membro da comunidade que fornece a farinha. O senso de coletividade é uma expressão identitária deste povo. Em várias ocasiões presenciei a repartição dos alimentos: se alguém caça, por exemplo, este produto é dividido entre os familiares e cada casa ganha um “pedaço”; as refeições sempre são compartilhadas.

Ser Ka’apor, em termos de alimentação, é aquele que come farinha, segundo a interlocutora Kiririn Ka’apor (2018). A farinha é apreciada sob forma de mingaus ou como complemento do açaí, da carne, do peixe, do suco, etc.

A alimentação não é ato solitário, mas é atividade social, sempre envolve outras pessoas na produção de alimentos, em seu preparo e, sobretudo, na própria comensalidade, ocasião para se criar e manter formas ricas de sociabilidade (...) a alimentação só pode ser entendida como processo social complexo que envolve diferentes esferas da vida social, inclusive a dimensão do sagrado. (ROMANELLI, 2006, p. 335).

O processo de ocupação e de formação da aldeia Gurupiúna fez com que eles se voltassem, com mais ênfase, para suas antigas práticas culturais agrícolas, trabalhando a terra e produzindo alimento. Geralmente os homens brocam o terreno pelo mês de agosto, derrubando paus para, em seguida, atear fogo. Todos participam levando em seus recipientes a farinha; limpam e tratam da roça para o plantio. Observei que as mulheres plantam, geralmente, com os “olhos” da maniva na horizontal, para que a raiz fique profunda não correndo o risco de ser tirada do lugar. Colhe-se com a mão.

O kupixá é o espaço de onde se extraem alimentos. Além disso, é o lugar da comida, diversificado para a plantação de alimento, não tendo metragem. São áreas circulares e amplas. Para os Ka’apor, os kupixás são espaços não somente para plantas como também de permanência esporádica, ou seja, casas temporárias são

construídas no interior da roça. Observei esta situação no Gurupiúna, pois no entorno da casa há uma diversidade de frutos e raízes plantadas para fins medicinais e para a produção da cultura material.

Figura 2 – Desenho representativo do *kupixá puá*, potencializado na aldeia Gurupiúna



Fonte: Karina Cordovil, out. 2018.

O *kupixá* representado na imagem acima foi desenhado pelos membros da aldeia Ka'apor da aldeia Gurupiúna, em outubro de 2018. Observa-se uma diversidade alimentar, bem como a presença de algumas pequenas árvores que são utilizadas no cotidiano dos indígenas. Observa-se mamão *mamá*, abóbora *jurumũ*, melancia *waraxi*, caju *akaju*, milho *awaxi*, mandioca *mandy'ok*, cará *kara*, macaxeira *makase*, banana *pako*, mandiocaba *mandyka*, abacaxi *nanã*, batata-doce *kytyk*; as árvores de pequeno porte são *maduwi* - amendoin *munduwy*, cunanbi *kanami*, timbó *ximbo*, carawa *kyrawa*, flecha *uywa*, algodão *mandeju*. Existem algumas frutas e vegetais igualmente utilizados no cotidiano, a exemplo do algodão, até hoje usado para fazer redes e o timbó e o cunaní, que são usados para pescar. A mandiocaba é doce e comumente usada para fazer mingau, alimento indispensável à produção e reprodução sócio-cultural do grupo.

O contexto das fotografias registradas e usadas neste trabalho informam acerca de uma realidade histórica do tempo presente. É inegável as mudanças ocorrem no tempo e no espaço da terra indígena Alto Turiaçú. A aldeia Ka'apor, por exemplo, era um pátio de depósito de extração de madeira. É inegável a mudança que fizeram naquele lugar, são plantações dentro da lógica da

comunidade que contribuem para a permanência das famílias que produzem seus próprios alimentos.

O registro visual é mais que uma simples fotografia: é um documento. Estar entre os Ka'apor é uma experiência única que vai além do ter 'imagens exóticas'. São imagens que demonstram o caráter social do grupo, atividades diárias registradas que mostram tanto as mudanças ocorridas no decorrer do tempo, como também a permanência e resistência de seus costumes.

Segundo Boni e Moreschi (2007), a fotoetnografia serve como

[...] fonte de comparação anacrônica, posto que a cultura e os costumes das etnias estão sujeitos a transformações [...], utilizada para comparar artefatos materiais, na identificação literal por meio da foto-entrevista [...] e agem como um meio de comunicação e expressão do comportamento cultural. (BONI; MORESCHI, 2007, p. 139).

Busquei, através das imagens, documentar e registrar para que se possa ter compreensão das atuais mudanças que estão ocorrendo no território; as etnofotoetnografias tiradas na aldeia tem esse caráter de mostrar as transformações naquele espaço, com a retomada dos kupixás, o modo de produzir dentro da concepção Ka'apor de cultura alimentar. Portanto, a fotografia é um testemunho: atesta a existência de uma realidade.

Após conversar com os moradores, com entusiasmo, passaram a confeccionar desenhos para compor o trabalho. O kupixá faz referência à maneira como os indígenas faziam suas roças antes e como fazem agora. A relevância do registro para o conhecimento denota à fotografia, também, o instrumento científico e cultural, produto do período atual, o Antropoceno, ou seja, na perspectiva do seu bem viver, de produzirem alimentos.

A professora Mariuza Ka'apor, pontua que, dentro das estações do ano, o período que se iniciam as plantações nas roças, geralmente na terra seca (*ywy*) e na terra preta (*ywy pirũ*), para que os alimentos não venham apodrecer. Faz referência, também, à lua cheia (*wahy/jahy wahu*). Para os povos indígenas, o período do plantio está relacionado com as fases da lua. Na lua cheia, por exemplo, se planta para que a produção fique grande (*hũ*). Além deste saber, acreditam que ir ao kupixá com algum artesanato de origem animal faz com que a planta cresça. Deste modo, o conhecimento ancestral guia os povos da floresta, auxiliando-os no dia-a-dia em sua luta pela sobrevivência.

Daniel Mato (2008) faz uma discussão epistemológica sobre a ciência ocidental e a contribuição do saber indígena para o conhecimento, referindo-se às discrepâncias existentes entre as duas formas de saber:

“Estas discrepâncias se relacionan con los fundamentos epistemológicos en que se asientan cada una de ellas. Se trata de dos tipos de visión del mundo radicalmente diferentes. Por un lado tenemos la visión de “la ciencia” y “el progreso” que historicamente ha separado las ideas de “naturaleza” y “hombre” (com las marcas masculino-céntricas y etnocéntricas que le han acompañado.) Por otro lado tenemos las visiones del mundo de la mayoría de los pueblos indígenas de América que, aun cuando de diversas formas, asumen que todo lo que constituye nuestro mundo –incluyéndonos a nosotros, los humanos– forma parte de una totalidad (MATO, 2008, p. 109).

A concepção indígena sobre o mundo, conforme o autor, é o mundo, um todo, e o homem faz parte desse todo, dessa natureza. O saber indígena e suas técnicas de manejo e uso do solo permitem a reprodução da vida. A retomada de uma alimentação natural em Gurupiúna, reflete o modo de pensar deste povo, considerando a terra como mãe. No kupixá, de modo geral, os alimentos são plantados uns próximos aos outros, tais como mandioca, macaxeira, milho, entre outros.

Segue, abaixo, o trecho de uma conversa que trata sobre as frutas.

As fruta é cupú, bacurí, açai, né, cajú, cajuí, cajuaçu, aí tem esse cajú do mato, cajú da roça, aí tem cajú-do-mato, cheira né, aí faz mingau com farinha. Tem mais fruta, jutaí (bem miudinha), jatobá (ela é comprida), a gente come ela, tem muita frutazinha que tem no mato a gente come, murucí, piriá é uma fruta marajazinho, tem esses daí, tem mais outras frutas, cada essas fruta tem uma tempo, agora vai dá flor esse mês de junho, aí lá pelo mês de novembro já tem já fruta, bacate aqui no Gurupiúna ninguém ainda não plantou, (...) a gente tá plantando, esses daí que os mais velho deixou prá nós, isso daí do mato, isso daí. Murucí é bem vermelhinho, muito bom também o suco dela. Deu muito mês de janeiro, fevereiro, deu muito nós tava tomando suco aqui. Tem bacaba também, né, abacaba não é mesmo que açai branco, bacaba é outro diferente do açai, tem inajá também, tucumã, aí tucum a gente come também, aí a gente come, inajá também a gente come, aí os bicho também come, as caça come, jabuti come também tucum, ianja, cutia, paca, tatu, come. (Informação verbal).

Mediante as anotações feitas por Ribeiro (1980) sobre a diversidade alimentar entre os Ka'apor, observei que não houve muitas mudanças no local, pelo contrário, a alimentação indígena diversificou-se no território. Sobre a alimentação animal, existem restrições por parte dos Ka'apor no consumo de determinados alimentos, sendo uma prática comum de seu passado distante.

Ciclo ecológico Ka'apor, cosmologia e natureza

Para somar às informações, vale notar as imagens que serão trazidas através do calendário ecológico dos Ka'apor e que ilustram exatamente os principais alimentos que fazem parte do seu cotidiano, além dos fenômenos ecológicos fundamentais ocorridos na natureza; a maturação de frutos, a caça, a pesca, entre outros, está atrelada a este calendário.

Ressalto que o tempo dos Ka'apor é diferenciado e se coaduna ao da natureza, permitindo uma linha temporal a partir da observação de sua *ka'a* (floresta); é o tempo da coleta e abundância de frutos, do aparecimento de animais na floresta, da caça, dentre outros. Solicitei aos indígenas que representassem os ciclos da natureza sob forma de desenhos de forma a complementar as observações que foram feitas em campo, bem como o entendimento a cerca do tempo Ka'apor e o fato de serem regidos pelo ciclo da natureza. Foram confeccionados em momentos e aldeias diferentes, a saber, no Gurupiúna e Ximborenda, em ambas aldeias no ano de 2018-19.

Procurei entender, pelas imagens, os principais na floresta, fenômenos ocorridos que representariam, na lógica cultural, as mudanças de períodos e estações do tempo. Os ciclos da natureza os orientam em seu território na busca por alimento. A partir dos comentários dos Ka'apor, escrevi algumas impressões sobre suas produções intelectuais. Os desenhos como forma de expressão do ser Ka'apor, estão imersos na sabedoria e entendimento ancestral cosmológico, que os auxilia e reflete em sua cultura alimentar.

Calendário Ecológico Ka'apor

As informações que serão tratadas neste item, fazem referência ao Calendário Ecológico Ka'apor, que foi confeccionado pelos próprios indígenas de forma a colaborar com a pesquisa e ilustrar o calendário escolar que é orientado pelos ciclos da natureza, ou seja, os marcadores temporais são períodos de mudanças na floresta, onde começam a aparece as flores, frutos, aumento de animais, mudanças na quantidade de águas nos rios, abundância de peixes entre outros.

Trago para análise, também, os desenhos feitos por eles, nos quais explicam as estações do ano entre período mais chuvoso (inverno) e menos chuvoso (verão). Tal método se deu devido à aldeia/área de proteção Gurupiúna estar localizada a certa distância da cidade circunvizinha; possui apenas um motor e um gerador de eletricidade que funcionam por poucas horas à noite. Tive dificuldade com o registro fotográfico, tendo em vista o abastecimento dos equipamentos eletrônicos (máquina fotográfica, o gravador, o celular). Os desenhos confeccionados são ferramentas de pesquisa, instrumentos que colaboraram com a análise de aspectos da vida cotidiana dos Ka'apor, que não podem ser captados com as lentes de uma câmera – pessoas, lugar, aspectos da cultura local.

O uso de desenhos como metodologia complementar às outras que se atrelam à pesquisa, foram utilizados no trabalho de Tragante (2014), em contexto escolar e urbano. Segundo a autora, os desenhos podem ou não confirmar hipóteses. A autora menciona que as crianças reproduzem no papel contextos culturais nos quais estão inseridas, não importando a forma como os desenhos são coletados, se há ou não, pois contribuem com a pesquisa, por mostrar o ponto de vista no qual a criança está inserida. Elas produzem e reproduzem cultura.

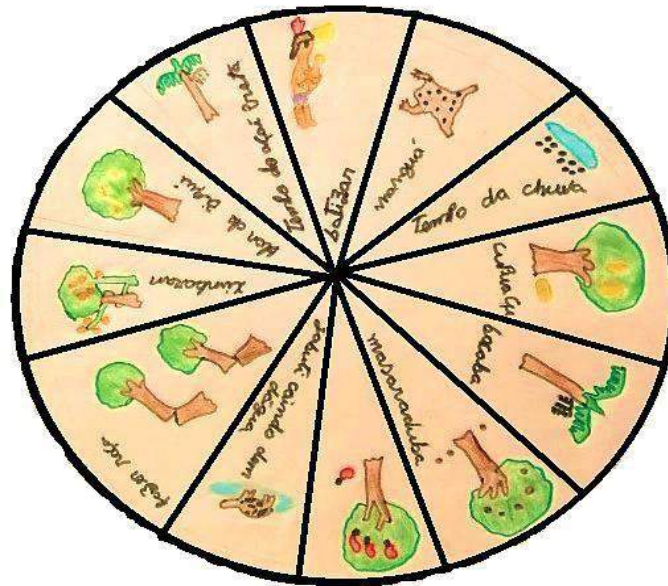
A produção dos desenhos demonstra o contato dos Ka'apor com os elementos da natureza, que são diversificados e expressados no contexto que traduzem suas experiências de observação da natureza, bem como em suas práticas cotidianas de conhecimento da floresta e seus ciclos naturais que os auxiliam na busca da alimentação.

Quadro 1 – Calendário ecológico Ka'apor

CALENDÁRIO ECOLÓGICO KA'APOR
PERÍODO DO VERÃO: JUNHO, JULHO, AGOSTO SETEMBRO, OUTUBRO, NOVEMBRO.
MAIO - VERÃO / TÉRMINO DO PERÍODO CHUVOSO.
PERÍODO CHUVOSO: JANEIRO, FEVEREIRO, MARÇO, ABRIL.
DEZEMBRO - VERÃO / INÍCIO DO PERÍODO MAIS CHUVOSO.

Fonte: Karina Cordovil, jul. 2019.

Figura 3 – Calendário circular Ka'apor



Fonte: Karina Cordovil, jul. 2019.

O círculo que ilustra, conforme a tabela acima, os ciclos da natureza, assim como os principais fenômenos ocorridos. O quadro acima ilustra, basicamente, a dinâmica das atividades na floresta e como ela têm influência direta na alimentação dos indígenas, pois o alimento é proveniente das atividades que eles desenvolvem diariamente no seu território, como a coleta de frutos, a caça, a pesca, etc. O período de verão é momento de fazer as roças, por exemplo. Já o período chuvoso, apresenta como uma das características o amadurecimento de frutos como cupuaçu, abacaba, o caju.

De um modo geral, o calendário circular, apresenta alguns aspectos culturais, bem como algumas expressões Ka'apor tais como "batizar", que é o momento festivo dos Ka'apor, no qual nomeiam as crianças no ritual denominado a "Festa do Caju", momento em que se prepara a bebida denominada *kawĩ*, servida durante o ritual. A festa em Ka'apor se chama *Ta'yn ngã hupiri ha*. Os ciclos do calendário ecológico Ka'apor denotam o "tempo" do amadurecimento de frutos como abacaba, cupuaçu, massaranduba, caju, piquí e do açaí preto, que fazem parte da dieta alimentar dos Ka'apor e dos animais. Evidencia-se o fazer roçado, o tempo do manguá, alimento apreciado pelos indígenas no período das chuvas.

Compreendendo a alimentação cultural Ka'apor através dos desenhos

Os desenhos que compõem este trabalho, apontam para vários aspectos cotidianos de atividades realizadas pelo Povo Ka'apor e estão intrinsecamente

ligados ao que vão consumir durante o ano. A floresta é representada em algumas nuances com os ciclos da natureza. A cada desenho uma breve explicação. Eles ilustram o pensamento Ka'apor em relação ao território, bem como sua identidade a partir da cosmologia do grupo como já foi explicado em momento anterior, em que na cosmovisão ancestral, descendem das árvores, Pau-Brasil, Pau-d'arco (ipê) e Jatobá.

Na narrativa "*Mair ixo rahã yman ke je*", Mair, ser sagrado para os Ka'apor, após sua criação, pede aos indígenas que o esperem e diz: "semelhante a uma árvore, eu falo para vocês: a árvore não sou eu. O meu espírito vai estar dentro da árvore. Assim eu falo para vocês. Escutem a minha palavra. Prestem atenção em mim". Mair, neste sentido está em forma de espírito nas árvores, isso explica porque os Ka'apor compreendem que a floresta – *ka'a*, é de suma importância para a sobrevivência do grupo, ou seja, *ka'a jande mai ja sakaha*. A terra é sagrada, bem como todos os outros elementos que a compõe, os animais, a água dos rios, as plantas, os pássaros, a roça.

A identidade dos Ka'apor com a terra converge para o *kupixá puá*, ou seja, a roça circular, espaço de diálogos, de plantação, de colheita, de educação. A identidade Ka'apor é a terra protegida, cuidada, em pé, como grande mãe.

[...] é uma área de 530 mil hectares; [...] junto com outras quatro áreas protegidas forma um dos últimos e mais conservados remanescentes florestais do estado do Maranhão. (...) a TI tem sido alvo de invasões e da ação ilegal de grileiros, fazendeiros e madeireiros nos últimos 25 anos⁴. Cerca de 8% de sua área já foi desmatada – convertida em pastos, campos de arroz e vilarejos.

Vale lembrar que a floresta vem sofrendo com a ação antrópica. Os dados apontam que a Terra Indígena Alto Turiaçú tem sido alvo de destamamento, queimadas entre outras ações antrópicas exógenas à cultura Ka'apor. Os ciclos da natureza de forma sucinta estão impressos na produção intelectual dos indígenas, os jovens e crianças participaram de todo o processo, enquanto permaneci no Gurupiúna.

Segundo Tragante (2014), os desenhos não são apenas imagens, mas expressam o cotidiano das crianças e jovens, neste caso, os da aldeia. É a manifestação do Ser Ka'apor que se inicia desde antes do nascimento, com a coleta de jabuti a ser o principal alimento dos pais pós-parto. O momento do batizado é um ritual específico que afasta das crianças espíritos ruins, dando-lhes energia para crescer saudavelmente em sua aldeia.

Entre períodos: mais chuvoso *amã ny'a pyte pe* e menos chuvoso *amã ny'a ramũ*

Trago para análise alguns desenhos produzidos pelos Ka'apor. De um modo geral, são os principais eventos que ocorrem na natureza, períodos mais secos e períodos de intensa chuva. A confecção dos desenhos denota o conhecimento dos indígenas aos eventos que ocorrem na mata, que os influenciam diretamente na condução das atividades diárias, na busca por alimentos. As atividades variam com o tempo, portanto, há períodos em que certos frutos são abundantes na região, há o florescimento e a caça em uma quantidade maior.

A representação acima diz respeito ao período de intensa chuva na mata *amã ka'a rehe uky*, que basicamente se inicia em dezembro. A chuva é um importante ciclo na vida dos indígenas, pois os rios enchem e a há a reprodução dos peixes. A água da chuva molha a terra e a nutre para futuras plantações, enche lagos e igarapés. Rega às plantações frutíferas auxiliando as em seu crescimento e amadurecimentos, dentre eles o açai e o caju.

Há a presença do *wasaku*, *towe*, espécies apreciadas e consumidas nas aldeias, além *paku*, *piaba*, *surubim*, aparecem alguns carangueijos *tamẽ*. Mesmo com a abundância de peixes no rio Gurupiúna, as mulheres menstradas, segundo os Ka'apor, não podem comer traía e nem o mandí.

Ka'apor ta mi'u Tupã ndy'ar rahar, quer dizer o que os Ka'apor se alimentam na Semana Santa. O desenho é uma representação da dieta neste período, cujos principais alimentos são o jabuti e o peixe, que são usados na alimentação de toda a família. É costume dos Ka'apor banharem-se – *y'pe jane jahu katu*, pela parte da tarde durante esse período.



Figura 4 – *Akaju rikwer ngã u'u sohã* – Festa do Caju

Fonte: Karina Cordovil, ago. 2019.

Neste período das chuvas *amã ny'a ramũ* é notório o aparecimento de frutos como o caju, importante para o povo Ka'apor. A partir do mês outubro, quando há uma coleta relevante se comemora a Festa do Caju, que é a festa do batizado *akaju kawê tayn hupir ha*, momento de produção do kawĩ, onde as crianças, como ilustra a imagem acima, são batizadas e recebem nomes dados por seus padrinhos, que foram escolhidos pelos pais da criança. O caju doméstico começa a amadurecer em meados de outubro; já o caju do mato, no mês de julho aproximadamente começa a dar flor, e por volta de março dá em abundancia na mata, podendo ser coletado.

O manguá *mangwa* canta a beira do rio para informar que vem a chuva, período em que se limpa as roças, tornando o solo mais fértil ao tocar fogo para que os restos de vegetais secos não queimem naturalmente. Com o rio mais seco, outras espécies de animais passam a se alimentar com os restos de peixes, a saber, a onça maracajá *jangwate*, urubu *karakara* e o porcão *tajahu*.

Em suma a prática do bem viver para o Povo Originário Ka'apor, perpassa sua cosmologia em suas várias formas de Ser e ver a floresta, através de uma relação de cooperação entre os serem visíveis e não-visíveis, de valor e responsabilidade ao meio em que vivem.

Referências

BONI, Paulo César; MORESCHI, Bruna Maria. Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico. **Revista Digital de Cinema Documentário**, Lisboa, n.3, p.137-157, dez. 2007. Disponível em:

http://www.doc.ubi.pt/03/artigo_paulo_cesar_boni.pdf. Acesso em: 27 set. 2018.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara *et al.* (org.). **Mai rixo rahã yman ke je = Diz que, há muito tempo, quando Mair existia**. Universidade do Estado do Pará. Pró-Reitoria de Extensão. Tradução de Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, Raimunda Benedita Cristina Caldas, Tabita Fernandes da Silva. Belém: UEPA, 2004. 37p. (Narrativas indígenas, n. 1).

DESCOLA, Philippe. **La selva culta**. Simbolismo y práxis em la ecologia de los Achuar. Ediciones: Abya-Yala. Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA). Lima: COEDICION, 1988.

KA'APOR, Kiriri. [mai. 2018]. Entrevistadora: Karina Cordovil. Aldeia Gurupiúna, MA, 2018.

KA'APOR, Mariuza. [out. 2018]. Entrevistadora: Karina Cordovil. Aldeia Gurupiúna, MA, 2018.

MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. **Alteridades**, Ciudad de México, v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008.

RIBEIRO, Darcy. Uirá sai à procura de Deus. **Ensaio de etnologia e indigenismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da alimentação na família: uma visão antropológica. Simpósio: Transtornos Alimentares: Anorexia e Bulimia Nervosas. **Medicina**, Ribeirão Preto, SP, v. 39, n. 3, p. 333-339, jul./set. 2006.

TRAGANTE, Christiane. O desenho na pesquisa com crianças: reflexões a partir da educação da arte. *In*: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2., 2014, Porto Alegre. **Anais [...]**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 25 e 26 ago., 2014.

Eixo VI – Bem viver e os desafios decoloniais face ao colapso ambiental, aos conflitos armados e à erosão dos sistemas democráticos

AGENDA 2030: UM INSTRUMENTO PARA TRANSFORMAR OU MANTER O *STATUS QUO*?

*REIS, Naetê Barbosa Lima*¹
*TIMÓTEO, Geraldo Marcio*²

INTRODUÇÃO

Apesar dos sinais preocupantes de que vivemos uma crise civilizatória, que ganha contornos catastróficos com a pandemia provocada pelo vírus COVID-19, a elite empresarial não parece disposta a romper com a lógica de produção e consumo do modelo capitalista. Ao contrário, com a possibilidade de vacinação, prima-se pelo retorno à “normalidade”, ainda que, segundo Santos (2020) para boa parte da população mundial, a normalidade signifique viver às margens, na precariedade, na normalidade da exceção.

Leff (2016) destaca a insustentabilidade da sociedade moderna e sua promessa fatídica de controlar os fenômenos do mundo, por meio do conhecimento científico. O autor (2016) discute o “esquecimento da natureza” no campo das ciências, inclusive nas ciências sociais. Também destaca que esse esquecimento se deve em parte ao próprio contexto em que se conformaram as ciências, tendo como pano de fundo, a racionalidade moderna ocidental, cartesiana, positivista, reducionista e mecanicista, como alerta no trecho que segue:

No entanto, a crise ambiental, abre uma crítica sobre uma falha fundamental nas ciências sociais: o fato de ter pensado a ordem social, independentemente das condições da natureza em que se constitui, funciona e se autodestrói a sociedade. Essa falta, ficou inscrita nos cimentos das ciências sociais, a partir do momento em que na concepção do “estado da natureza” na Modernidade- Hobbe, Locke e Rousseau- foi selado o esquecimento da natureza no contrato social (LEFF, 2016, p.22 e 23).

¹ Aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais- PPGPS na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF. Linha de Pesquisa 2: Estado, Sociedade, Meio ambiente e Território Orientador: Geraldo Márcio Timóteo-Professor Associado – UENF naetelima@pq.uenf.br.

² Professor Associado – UENF. geraldotimoteo@gmail.com.

Porto-Gonçalves (1998) explica que a ideia de uma natureza objetiva e exterior ao homem, o que pressupõe uma ideia de homem não-natural e fora da natureza, cristaliza-se com a civilização industrial inaugurada pelo capitalismo. As ciências da natureza se separam das ciências do homem e cria-se um abismo colossal entre uma e outra (idem, 1998, p.35). Morin (2003) destaca o caráter duplo e complexo do que é humano, “a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas, sem a animalidade, não há humanidade” (idem, p.40), tal caráter multidimensional e complexo entre homem e natureza, não pode ser devidamente abarcado pelo prisma reducionista da racionalidade ocidental moderna. Assim, Morin (idem) alerta para necessidade urgente de uma ruptura paradigmática, pois, caso a racionalidade moderna ocidental não seja superada, nos manteremos “mentalmente subdesenvolvidos, e aumentaremos o subdesenvolvimento dos subdesenvolvidos. (...). A diminuição da miséria mental dos desenvolvidos permitiria resolver rapidamente o problema da miséria material dos subdesenvolvidos” (MORIN, 2003, p.105).

A miséria mental dos países considerados ‘desenvolvidos’ pode ser compreendida em parte pela disjunção e redução do conhecimento hegemônico e sua hiperespecialização, que proporcionou o avanço científico e a geração e acumulação de forma massiva, mas que, contudo, também prejudicou a capacidade de análise no sentido de integrar e contextualizar processos. A hiperespecialização do saber tem reduzido às possibilidades da sociedade moderna reagir adequadamente ao avanço da crise civilizatória em curso (MORIN, 2001).

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2019) coloca em tela a realidade cruel em que vivemos, um período de aceitação política cada vez maior das mais diversas formas de exploração e barbárie. Para o autor, as forças sociais e políticas contra hegemônicas, de forma geral perderam fôlego, as ideologias modernas de contestação foram em boa parte cooptadas pelo neoliberalismo e nesse contexto, uma mudança de sociedade tem sido cada vez mais difícil de ser pensada e acreditada. O autor (idem) ressalta que a crise atual requer uma nova epistemologia, explicitamente política, mas, para que seja possível uma reinvenção da política, antes e mais que tudo, será preciso uma revolução epistemológica. Esse processo de ruptura com o padrão civilizatório envolve necessariamente, como reforça Boff “os valores e as visões de mundo que as sociedades projetaram”

(BOFF, 2012, p.23). O autor destaca que a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO, compreende os desafios que envolvem esse giro epistêmico, ao assumir que “Porque as guerras começam na mente humana é na mente humana que devemos erigir os baluartes da paz”. No entanto, Boff ressalta que a mudança para uma ecologia mental é um processo difícil, visto que envolve estruturas mentais que perpassam gerações.

Há uma fábula que parece retratar bem o contexto atual, e os desafios para que alcancemos uma ecologia mental. A fábula é sobre um sapo em uma panela cheia de água fria que é aquecida sem que o sapo reaja, até que a água ferva e ele morra cozido. Isso ilustra de alguma forma a normalidade da exceção proposta por Santos (2020) e o nível de permissividade ao risco da sociedade moderna (LAYRARGUES, 2000). Nesse conto o sapo não morre por causa da água fervente, mas sim por sua capacidade de se ajustar ao aumento da temperatura. No momento em que é insustentável permanecer em um ambiente tão quente, o sapo não tem mais força para pular, pois gastou toda sua energia para se adaptar.

Vivemos o período da modernidade pós-industrial, em que os efeitos associados ao padrão civilizatório considerado promissor em sua primeira fase, tornam-se cada vez mais nocivos, veja-se as emergências climáticas. Nesse contexto, em 2015, na reunião de líderes mundiais na sede da ONU em Nova York, foi decidido que um plano de ação global, incluindo os países "ricos", seria necessário para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir paz e prosperidade, o que resultou na criação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. A agenda possui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas. Mas seria a Agenda 2030 um instrumento para transformar ou manter o *status quo*? Quais seriam os limites e possibilidades de uma agenda global em países des-territorializados pelo fascismo?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tenho refletido sobre essas questões principalmente durante o momento pandêmico, pelos contextos cada vez mais precários relatados por representantes de comunidades de pesca artesanal de dez municípios do Estado do Rio de Janeiro, com quem atuo tanto no trabalho como no doutorado. No trabalho como educadora ambiental no projeto Pescarte, eu mantenho diálogo com comunidades de pesca localizadas nos municípios de Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo

Frio, Carapebus, Campos dos Goytacazes, Macaé, Quissamã, Rio das Ostras, São Francisco de Itabapoana e São João da Barra, por meio de diálogos realizados por ligações telefônicas e por reuniões online.

O projeto Pescarte faz parte do programa de educação ambiental da Bacia de Campos, o PEA-BC, que é uma medida mitigatória no âmbito do licenciamento ambiental federal exigida e conduzida pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis- IBAMA. Os PEAs devem ser elaborados conforme os princípios básicos da educação ambiental, de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental, disposta na lei 9.795/99 e pelas orientações pedagógicas prescritas pela nota técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10 e pela IN IBAMA 002/12 (SERRÃO, 2012).

O principal objetivo do projeto é o fortalecimento da organização social das comunidades de pesca artesanal, por meio de projetos de geração de trabalho e renda. Para isso, desde 2014 desenvolvemos uma série de atividades utilizando metodologias participativas, dentre elas: cursos de letramento digital, de economia solidária, de cooperativismo, de cooperar para bem viver, de produção audiovisual, de mediação de conflitos, de gestão democrática do meio ambiente, de gestão de negócios, de redes de economia solidária e de elaboração de projetos, entre outras ações como assembleias, censo da pesca artesanal e reuniões ordinárias com lideranças locais. Devido o meu grande interesse por questões relacionadas a políticas públicas e movimentos sociais voltados para a pesca artesanal, participei ativamente de várias ações, em colaboração com lideranças desses grupos, que se localizam nos municípios de atuação do projeto Pescarte. Dentre uma série de assembleias, audiências, cursos e seminários, fomos apresentados, as discussões sobre os ODS, especialmente o ODS 14, nomeado como “Vida na Água”. O ODS 14 tem como objetivo principal promover em nível local e global a conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável. Dentre as metas existentes no ODS 14, me dediquei a analisar mais profundamente a meta 14.b que versa sobre: proporcionar o acesso dos pescadores artesanais de pequena escala aos recursos marinhos e mercados.

Além da Agenda 2030, a Organização das Nações Unidas-ONU, declarou em 2017 a Década da Ciência Oceânica para o desenvolvimento sustentável, com início no ano de 2021 e fim em 2030. Como esteio para promover o

desenvolvimento sustentável no uso dos Oceanos, tem sido muito utilizado como solução/jargão, o conceito de Economia Azul, com a promessa de compatibilizar a exploração dos Oceanos e sua sustentabilidade. Assim, apesar da meta 14.b da Agenda 2030 incluir explicitamente a necessidade de se fortalecer a cadeia produtiva da pesca artesanal, no que concerne a Década da Ciência Oceânica, predomina a proposta de economia azul, em que o setor da pesca artesanal é um mero apêndice, ficando às margens dos interesses industriais. Nessa configuração, o setor empresarial busca manter seus privilégios, no movimento de expansão econômica que mira o horizonte do mar. Nessas condições, como garantir um oceano produtivo e sustentável e a manutenção dos meios de vida de comunidades e povos tradicionais costeiros, no ritmo de exploração capitalista?

Como questiona Gerhardinger et. al. (2021, p.28) no artigo *Baffling Shades of Blue* (Tons desconcertantes de azul) artigo do qual tive oportunidade de fazer parte, “a tão elogiada economia azul pode facilmente se tornar um novo rótulo para justificar antigas injustiças”. Acreditamos que, o desenvolvimento de estratégias para sustentabilidade dos Oceanos, na janela de oportunidade que se abre com a Década da Ciência Oceânica, deve priorizar as demandas das comunidades tradicionais costeiras e incluir e valorizar os saberes artesanais em um gerenciamento costeiro integrado.

Nesse sentido, Santos (2019) defende a necessidade de articulações com comunidades diferenciadas culturalmente, grupos subalternizados que compõem as epistemologias do Sul, para que os interesses e cosmovisões desses grupos, possam compor uma ecologia de saberes que possibilite resistências e enfrentamentos às emergências climáticas e à insustentabilidade posta em curso pelo sistema hegemônico.

À luz das epistemologias do Sul, é possível observar avanços na Agenda 2030 relacionados ao debate sobre os dados estatísticos desagregados, que expressam os níveis nacionais e internacionais de desigualdade educacional e de renda, que afetam de forma mais perversa os grupos historicamente subalternizados. No entanto, apesar dos avanços, o documento é isento de uma crítica mais radical ao modelo capitalista e não se posiciona a favor de outras economias e formas de sociabilidade. Assim, os objetivos de desenvolvimento sustentável e suas metas são limitados em sua concretude na realidade pelas

principais formas de dominação do sistema hegemônico, que segundo Santos (idem) são representadas pelo capitalismo, pelo patriarcado e pelo colonialismo.

A pandemia decorrente do Covid 19 é um dos prenúncios de que estamos cada vez mais próximos do esgotamento da Modernidade em suas múltiplas dimensões. Para Santos (2020), o mundo tem vivido em permanente estado de crise, e o objetivo da crise é não ser resolvida, de forma que se mantenha o *status quo*. Caso se mantenha os níveis de depleção atuais, possivelmente o futuro será marcado por pandemias intermitentes, ainda mais letais do que a provocada pelo Covi-19, atingindo majoritariamente os grupos subalternizados (SANTOS, idem).

Apesar do discurso oficial sobre a pandemia assumir um possível reestabelecimento da normalidade, por meio do progresso, como a criação de vacinas e outros adventos, Santos (2020) salienta que o suposto normal para boa parte de população mundial é viver regimes políticos de exceção. Em consonância com Santos, Silva (2020) afirma que para os povos tradicionais, o contexto de crise anterior a pandemia já era caótico, visto que esses grupos:

(...) lidam “com uma nefasta atuação política do atual governo federal brasileiro, uma necropolítica que os retiram direitos fundamentais e desmontam as políticas ambientais, destruindo os sistemas e os órgãos de fiscalização que buscam barrar o avanço do desmatamento no Brasil (2020, p.77).

A respostas às problemáticas ambientais têm se mostrado ineficazes, visto a complexidade cada vez maior das catástrofes em curso, e a incapacidade dos países em contornar os danos ambientais, de maneira célere e adequada. Além disso, existe uma parcela considerável da sociedade e da academia científica que compreende como natural a crise ambiental, como parte de um processo cíclico.

Em pleno século XXI, assistimos teorias que pareciam ter sido superadas no passado, se reestruturarem em mentes que pareciam estar abertas à um novo e necessário futuro. O agricultor James Anderson (1739-1808) criticou em 1777 a teoria Malthusiana e a tentativa de relacionar diretamente a exaustão dos solos e a queda na produção agrícola ao aumento populacional. James destaca como questão central o padrão hegemônico de produção agrícola capitalista que se expandia (FOSTER, 2005). Segundo Foster (2005), James já indicava que a produção diferenciada dos solos estava associada ao uso histórico, sendo assim um fenômeno social e não somente natural. Apesar de uma crítica contundente, desde 1777, a teoria malthusiana se mantém na pauta do dia como subterfúgio para que

o agronegócio seja associado como solução a fome mundial, por meio da produção de “alimentos” em escalas cada vez maiores. Para Maule-Filho (2018) essa abordagem não passa de uma narrativa fabulosa, baseada em uma suposta modernidade, com uso cada vez mais intenso de pesticidas, maquinários e agrotóxicos. Essa pretensa solução não apresenta rebatimentos concretos na realidade, seja em indicadores positivos para saúde humana, para o bem-estar das populações ou para o ambiente natural.

Esse modelo de agronegócio, industrializado e extensivo, subsidiado pelo Estado, conforma o que Mendonça (2013) define como complexo agroindustrial, que, baseado no trabalho precarizado e na exaustão dos solos, tem sobretudo impactado de forma brutal as comunidades tradicionais. E assim, sobre o pretenso argumento de reduzir a fome no mundo, o complexo agroindustrial tem se expandido viabilizando a lucratividade de empresas, principalmente do setor de produtos químicos, como explica a pesquisadora Larissa Mies Bombardi, que é professora-doutora do Departamento de Geografia da USP. Bombardi destaca o Brasil como um dos países que mais consome agrotóxico do mundo, e que a profunda concentração de terra no país possibilita a forma como os solos brasileiros têm sido explorados. Para a pesquisadora, o caminho da segurança e soberania alimentar, nos modelos de produção estabelecidos, estão em risco, indo na contramão do que realmente seria necessário para combater a insegurança alimentar no país.

A pesquisadora também destaca como a pandemia expôs a desigualdade social brasileira, visto que, apesar do país ser uma das maiores economias do mundo, não oferece o mínimo para sua população, tanto no que se refere ao saneamento básico, como no acesso a água potável e com relação à reforma agrária. Essas e outras tantas lacunas expõem sobremaneira a população mais empobrecida aos riscos que envolvem a contaminação pela Covid-19. Outro ponto diz respeito ao infeliz papel que tem sido desempenhado pelo Brasil na economia internacionalizada. O país tem se tornado cada vez mais, um mero exportador de commodities, incluindo minérios e produtos de origem animal, o que exige a produção de alimentos, principalmente grãos, em um território do tamanho da Alemanha. Mesmo com tamanha produção, quinze pessoas morrem diariamente no Brasil, devido a subnutrição.

Nesse contexto, um dos principais desafios que a Agenda 2030 se propõe a superar é a superficialidade da proposta de desenvolvimento sustentável, que opera por *wishfull thinking* (algo como uma mera ilusão). Para superar essa perspectiva ilusória, e de fato, modificar o déficit resultante entre a pegada ecológica global e a biocapacidade do planeta, os ODS, assim como outras agendas globais, como o Acordo de Paris, passaram a incluir, ainda que timidamente, discussões sobre as proporcionais responsabilidades de cada país no agravamento das emergências climáticas e nas demais problemáticas globais abordadas nos diferentes ODS (GUERRA & SCHMIDT, 2016, p.169).

Assim, diferentemente dos ODM que eram restritos aos países considerados em “desenvolvimento”, os ODS devem ser implementados por todos os países signatários, incluindo os países ricos, o que traz expectativas de uma maior efetividade nas aspirações consensuadas. A construção da agenda buscou ser participativa e contou com uma discussão ampla que incluiu vários grupos sociais ao redor do mundo. Contudo, é preciso ressaltar que essa construção conjunta, se deu por atores sociais em diferentes disposições de poder, o que imprimiu na Agenda uma audácia insuficiente para promover uma crítica radical ao modelo de produção e consumo hegemônico, responsável pela crise civilizatória em curso. Um dos conceitos que expõe essa correlação de forças é o de desenvolvimento sustentável. Apesar de críticas realizadas por muitos pesquisadores e por movimentos sociais nas últimas décadas sobre a fragilidade do conceito e de sua aplicabilidade, o mesmo, se mantém, em sua perspectiva hegemônica nos principais documentos voltados à questão ambiental, que acabam por apontar metas consensuais, sem, no entanto, esmiuçar os arranjos nacionais e internacionais da sociedade capitalista, promotores de injustiças que precisam ser combatidos. Assim, apesar de uma pretensa abordagem em que nenhum país ou grupo social ficaria isento da responsabilidade de reunir todos os esforços possíveis para que os ODS sejam atingidos, a perspectiva de desenvolvimento sustentável predominante, reduz as possibilidades de uma mudança estrutural necessária, para uma real transição rumo à um mundo mais justo e sustentável.

Como salienta Leff (2003), o conceito de desenvolvimento sustentável defendido no Informe Brundtland, e o discurso referente a sustentabilidade, não trazem elementos suficientes para explicar como o sistema econômico poderá

internalizar as externalidades ambientais decorrentes do paradigma capitalista. Para Leff (2003), o conceito tem sido banalizado no sentido de viabilizar o crescimento econômico, via mecanismo de livre mercado. Para o autor as funções ecológicas do planeta estão sendo submetidas aos imperativos da globalização econômica, sob o disfarce da economia verde, como explica:

Este papel imposto à natureza e à cultura pela geopolítica do “desenvolvimento sustentável” sob o pretexto de reduzir emissões implica uma redução de seus potenciais naturais e culturais para a construção de economias sustentáveis alternativas e de outros mundos possíveis. Neste sentido, os povos indígenas vêm se posicionando perante a geopolítica do “desenvolvimento sustentável”, rejeitando-se a farsa e o disfarce de “economia verde” e afirmando seus imaginários sociais de sustentabilidade, fundados em suas cosmovisões, suas práticas e suas identidades culturais (LEFF, 2016, p.446).

Boff (2002) enfatiza as contradições existentes no conceito de sustentabilidade, que assim como o “desenvolvimento sustentável” pode expressar tanto uma perspectiva associada ao campo da biologia e da ecologia, representando o equilíbrio e cooperação existentes nos ecossistemas e na biodiversidade, e a perspectiva dominante, alinhada ao sistema capitalista, que apregoa o individualismo e a competição. Para Boff a perspectiva dominante “não integra, mas desgraça, não cria equilíbrio, mas introduz continuamente desigualdades porque é montado sobre a concorrência. Portanto, não se deve no contexto capitalista e neoliberal, usar a expressão desenvolvimento sustentável, pois se trata de uma contradição. (BOFF, 2002, p. 42).

A agenda 2030 avança em alguns pontos ao considerar por exemplo, dados estatísticos desagregados, que permitem colocar em tela níveis nacionais e internacionais de desigualdade educacional e de renda, que atingem de forma mais perversa grupos subalternizados, como negros e negras, mulheres e populações do campo. Contudo, apesar de constatar processos de exploração, o documento se isenta de uma crítica mais radical ao modelo capitalista. Como promover de fato todos os objetivos propostos na agenda, se, no objetivo 17, que trata de “fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável” se mantém uma lógica de benevolência dos países desenvolvidos em “apoiarem” voluntariamente os países em desenvolvimento (uma métrica colonialista) com recursos financeiros? O ODS 17 não incorpora de forma robusta uma crítica a própria dívida externa dos países expropriados há séculos, que além de serem pilhados, em um processo de epistemicídio em curso, ainda são

considerados “devedores”, de uma dívida que nunca será possível de ser paga e que mantém esses países em uma relação de permanente subalternização.

Outro símbolo dessa perspectiva colonialista, está presente na meta 17.9, que versa sobre desenvolvimento de capacidades, e que se propõe a apoiar planos nacionais para implementação de todos os ODS, por meio da cooperação Norte-Sul, Sul-Sul e de forma triangular. No documento não aparece cooperação Sul-Norte. Esse contexto nos remete a importância das epistemologias do Sul, definida por Santos (2019) como uma miríade de conhecimentos produzidos nas experiências de luta e resistência aos processos de dominação promovidos pelo sistema capitalista, patriarcal e colonial, por diversos grupos sociais subalternizados. Esses saberes são essenciais para tencionar novas perspectivas no campo ambiental, ainda dominado por uma visão tecnocrática e conservacionista.

CONSIDERAÇÕES

O relatório Luz 2030, foi lançado no dia 31/07/2020, e contou com cerca de 51 organizações e redes da sociedade civil brasileira que consensuaram sobre os retrocessos referentes aos 17 ODS, em vista do contexto político atual do país, com o colapso da saúde, dos problemas ambientais, o aumento da pobreza extrema e da violência. Os dados que já eram ruins antes da pandemia do Covid-19, se aprofundaram. O Relatório Luz colocou em tela o retrocesso em curso, e como o Brasil está cada vez mais longe do “desenvolvimento sustentável”. Das 145 metas avaliadas dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 60 metas foram compreendidas como em “retrocesso” e outras 26 em “ameaça”. Já 32 metas foram classificadas como “estagnadas” e apenas 27 receberam o critério de “progresso insuficiente” e “progresso satisfatório”. Um dado preocupante foi a impossibilidade de acessar dados referentes à 18 metas.

Assim, no Brasil, a implementação da Agenda 2030 se mostra cada vez menos promissora, visto o cenário devastador, arrasado por um governo federal que é explicitamente posicionado contra os grupos historicamente subalternizados. Porém, a despeito das lacunas da Agenda, bem como os desafios que envolvem sua implementação, a discussão e tentativa de territorialização das metas globais, pode ser uma maneira de manter as pautas ambientais no parlamento, dando fôlego para que movimentos sociais e instituições acadêmicas

brasileiras se organizem, em vários níveis, principalmente no âmbito internacional, para superar o fascismo que tem nos assolado.

A discussão proposta por Santos (2002) nos convoca a refletir se o movimento de contração do presente, entrincheirado entre o passado e o futuro, será suficiente para transformar a realidade, uma vez que esse movimento conta com um futuro expandido, subterfúgio de uma série de ações que não são postas em prática no agora, na urgência em que deveriam ocorrer, e são creditadas em um futuro cada vez mais arriscado e incerto. Será possível prorrogar a agenda 2030 para uma agenda 2050?

Em entrevista à Thorsen & Vandsø (2017) Bruno Latour reforçou o modo como esquecemos Gaia em nossas fantasias como sociedade moderna, uma gaia que precisamos desesperadamente compreender pois, ou nos acertamos com gaia ou desaparecemos com ela. Gaia para Latour, corresponde à uma pequena zona, que o autor chama de zona crítica, formada por uma membrana que sobe quilômetros acima e que desce quilômetros abaixo, e que é responsável pelas características que permitem a vida na Terra. Latour acredita que a humanidade precisa pousar na Terra, e compreender essa pequena borda, essa zona crítica necessária para sua existência, para quem sabe, acionar as mudanças políticas e epistêmicas que permitam essa coexistência. Podemos nos espantar com essa proposta de Latour, afinal, já não estamos na Terra? Para o autor, não estamos exatamente no mesmo planeta, existem interpretações diferenciadas sobre o que significa ser terreno, e uma dessas perspectivas tem sido extremamente deletéria e tem colocado em risco todas as outras formas de existir.

Referências

BOFF, L. **As quatro ecologias**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Mar de Ideias, 2012.

BOFF, L. **A água é o bem mais inestimável da natureza**. Porto Alegre: Vitale, n. 2, 2002, p. 42

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Tradução de M. T.Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GERHARDINGER, L.C. et al. **Latin America / Blue Economy**. Baffling Shades of Blue. Samudra Report No. 85, May 2021.

GUERRA, J. & SCHMIDT, L. (2016). **Concretizar o wishfull thinking: dos ODS à COP21**. Ambiente & Sociedade, v. 14, n. 4, p. 157-74.

LAYRARGUES, P. P. Educação para gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.;

CASTRO, R. S. de. **Sociedade e Meio Ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-155.

LEFF, E. **A aposta pela vida**: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul. Vozes, 2016. 512p.

LEFF, H. (Coord.). **A complexidade ambiental**. Traduzido por Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

MAULE FILHO, T. L. **Fábulas tóxicas**: os agrotóxicos no Brasil da agricultura mundializada/ Tito Lívio Maule Filho; orientadora Larissa Mies Bombardi. - São Paulo, 2018. 198f.

MENDONÇA, M. S. **Modo capitalista de produção e agricultura**: a construção do conceito de Agronegócio; Tese de Doutorado, FFLCH –Geografia USP. 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina, 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 128.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1998.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul/ 1. ed- Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências », **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 63 | 2002, posto online no dia 01 outubro 2012, consultado o 05 outubro 2020. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/1285>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. E-book.

SERRÃO, M. A. **Remando contra a maré**: o desafio da educação ambiental crítica no licenciamento ambiental das atividades marítimas de óleo e gás no Brasil frente à nova sociabilidade da terceira via. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, 2012. 310f.

SILVA, R. Florestas, povos, grupos e comunidades trabalhadoras de esperança. In: SATO, Michèle et al. **Os condenados da pandemia**. Cuiabá: GPEA, UFMT & Ed. Sustentável, 2020, p. 76- 81.

Thorsen, LM & Vandsø, A 2017, Can we land on earth? – an interview with Bruno Latour. in LM Thorsen (ed.), **Moving Plants** . Narayana Press, Rønnebæksholm, Næstved, pp. 143-156, Moving Plants / Planter i Bevægelse, Næstved, Denmark, 01/07/2017.

O BEM VIVER COMO PEDRA ANGULAR PARA A GRANDE TRANSFORMAÇÃO

Aline da Silva Sousa¹

A LENDA DO DESENVOLVIMENTO EM MANADA

O discurso embasado no pressuposto que o desenvolvimento é uma galinha de ovos de ouro capaz de romper com condições de “atraso” foi tão bem vendido, que desde meados do século 20 até os dias atuais este projeto se arrasta pelo mundo. Sendo protagonista de vários fatos históricos, como o enfrentamento que houve entre capitalismo e comunismo durante a Guerra Fria, por exemplo. Nesse sentido, Alberto Acosta evidencia:

Nos quatro cantos do planeta, as comunidades e as sociedades foram e continuam sendo - reordenadas para adaptar-se ao “desenvolvimento”. Este se transformou no destino comum da Humanidade, uma obrigação inegociável.

Partindo dessa ponderação, cabe atentar para o poder de fixar caminhos que o discurso desenvolvimentista possui, tendo em vista que uma estrutura de dominação binária passou a vigorar com vigor de cláusula pétrea na sociedade. Assim, considerando a lógica desenvolvido-subdesenvolvido, pobre-rico, civilizado-selvagem, avançado-atrasado, uma parte não é simplesmente diferente de sua contraparte; é inerentemente oposta a seu “outro”, como explica Patrícia Hill Collins sobre pensamento binário.

Nessa concepção, como regra, um lado da moeda passa por um processo de objetificação, o que abre espaço para manifestações de controle e manipulação. Na posição de “outro”, aqueles que não preenchem os requisitos para fazer parte de determinada ordem ameaçam a ordem social almejada, mas, concomitantemente, são fundamentais para a sobrevivência da lógica imposta. Trazendo essas considerações para a relação existente entre países lidos como desenvolvidos e os subdesenvolvidos, nas palavras de Almeida (2019),

O conceito de desenvolvimento refere-se, portanto, ao que ocorre nos limites da sociedade capitalista. Esse é, aliás, o cerne da crítica dos autores da chamada *teoria da dependência*, para quem o desenvolvimento de alguns países está inexoravelmente vinculado ao subdesenvolvimento. Adotar um projeto de desenvolvimento nacional envolve a decisão de participar de um conflito interno e

¹ Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão, Igualdade Étnico Racial e Educação. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Tocantins. Mestranda em Desenvolvimento Regional pela mesma instituição, seguindo a Linha de Pesquisa Sociedade, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, sendo orientada pelo Professor Dr. João Aparecido Bazzoli.

externo e uma posição de dominação ou de subordinação no jogo do capitalismo internacional.

Essa via de mão dupla é uma das rachaduras do discurso desenvolvimentista, apontada de forma cirúrgica pelo economista Ha-Joo Chang, que na obra intitulada Chutando a Escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica, traz como principal questionamento: “Como os países ricos enriqueceram de fato?”. Em resumo, vale frisar aqui que o autor elabora uma análise das políticas e instituições que os países de fato desenvolvidos tiveram como base, constatando que estas não dialogam com os mecanismos que esses mesmos países apresentavam para os países mais pobres como caminho direto para o desenvolvimento.

Em síntese, Ha-Joo Chang constata que, num plano hipotético, se os países desenvolvidos tivessem trilhado o caminho indicado para os outros países, estariam numa posição diferente da que ocupam até então, assim, chutaram a escada, inviabilizando o avanço prometido aos países desenvolvidos. Neste caminhar, é válido frisar a seguinte colocação de Wolfgang Sachs: “[...] o engano e a desilusão, os fracassos e os crimes têm sido companheiros permanentes do desenvolvimento”.

ABSTRAÇÃO CIVILIZATÓRIA

O desenvolvimento, enquanto proposta global e unificadora, que prega estilos de vida específicos e, ao mesmo passo, praticamente inalcançáveis para a grande maioria das pessoas, é mais do que uma ideologia, é uma construção do imaginário coletivo, como alerta o líder indígena Ailton Krenak (2019),

Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos.

Conjugando tal ensinança com as ponderações de Acosta (2016), não se pode perder de vista que o processo de deslocamento mencionado é calcado numa ideia de “vale-tudo”, onde tudo é tolerado na luta para deixar o subdesenvolvimento em busca da falácia pregada pelo discurso que traça “possibilidades” de progresso. Tudo se santifica em nome de uma meta tão alta e promissora: temos de ao menos parecer-nos com os superiores e, para chegar lá, vale qualquer sacrifício.

Dessa maneira, a lógica de acumulação do capital incorpora o teor de verdade absoluta, e, conseqüentemente age como mecanismo de regulação da dinâmica social, o que dá margem para o surgimento e perpetuação de inúmeros imbróglios. Como é o caso da imersão desenfreada da sociedade na lógica de mercado, que desconsidera as subjetividades de cada comunidade, tendo como único foco perseguir um estilo de vida consumista e predatório. Como elucida o pajé yanomami Davi Kopenawa, o mundo acredita que tudo é mercadoria.

Nesse caminhar, percebendo que ao invés da economia colaborar com a concretização dos objetivos sociais, esta tem sido indutora da mercantilização dos meios de vida, o economista Karl Polanyi, alerta para a necessidade da construção de instituições democráticas que tenham a “sociedade ativa” como categoria fundante (Burawoy, 2003 apud Schneider e Escher, 2011).

Considerando que o desenvolvimento é o rei midas do correr social, já que transforma tudo em mercadoria por meio do sistema capitalista, é interessante pegar gancho no pensamento de José Mujica que diz que as pessoas foram transformadas em consumidores, e não em cidadão. Seguindo esta mesma linha, Krenak sinaliza para o fato de que essa armadilha mercadológica dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões.

Outro ponto que precisa ser destacado é que falar sobre desenvolvimento desagua diretamente no fosso gigantesco da desigualdade, de modo que há uma sub-humanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela – e isso também foi naturalizado (Krenak, 2020). Ainda nesse interim, é necessário pontuar que os interesses da lógica desenvolvimentista caminham no sentido contrário de possíveis estratégias de distribuição justa de bens e serviços, já que a mola propulsora do sistema capitalista é a concentração de benesses advindas do trabalho de uma classe, única e exclusivamente nas mãos de outra. Sobre esse sistema, observa-se:

Como todos os parasitas, [o capitalismo] pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência (BAUMAN, 2010, p.8 apud CARVALHO E RODRIGUES, 2016, p.17)

Adotando como tática a defesa irrestrita da propriedade privada, o mundo capitalista aposta na criação de bolhas competitivas entre si, onde cada indivíduo é responsabilizado por sua condição. Esta realidade de soberanias autossuficientes que tem como espinha dorsal o individualismo, pode ser ilustrada de forma precisa e resumida através do seguinte paradigma desenhado pelo economista Marcos Arruda: *eu-sem-nós*. Novamente, Alberto Acosta testifica, que este pretense processo autorregulado é inviável sob qualquer ponto de vista. Basta ver a situação atual do mundo [...] as desigualdades sociais estouraram por todos os lados.

Sem equidades, é impossível pensar na concretização das múltiplas vertentes que a dignidade da pessoal humana abarca, por isso, é de suma importância que haja uma reformulação das relações de poder entre Estado e os cidadãos para que sejam estes os autênticos possuidores da soberania: cidadãos e cidadãs (Acosta, 2016). Desse modo, não é coerente perder de vista que enquanto igualdade e equidade existirem apenas no mundo das ideias, será completamente inviável que economia e mercado funcionem de modo realmente satisfatório e condizente com as demandas comunitárias.

Embarcando na problemática que envolve o mercado, e entendendo que este é forjado por relações históricas, estatais e interestatais, é imperioso evidenciar também que segundo Polanyi, para além dos bens e serviços, as próprias pessoas e seus meios de vida são transformados em mercadorias, se tornando passíveis de precificação, são alienadas na forma de mercadorias (fictícias) e, assim, podem ser compradas e vendidas a preços de mercado (Schneider e Escher, 2011).

Aqui é necessário abrir um parênteses para falar sobre o peso da autorregulação, que, segundo explica Polanyi, significa que toda a produção é para venda no mercado, e que todos os rendimentos derivam de tais vendas, considerando que,

Desvenda os processos através dos quais o mercado separou-se das demais instituições sociais, até se tornar uma esfera autônoma, 'autorregulável', que pretende dominar o resto da sociedade pela transformação do trabalho, da terra e do dinheiro em mercadoria (Polanyi, 2000, p. 23)

Sobre o processo que subsidia a formulação da economia de mercado, destaca-se:

O passo crucial foi o seguinte: trabalho e terra foram **transformados em mercadorias**, foram tratados *como se* tivessem sido produzidos para a venda. Evidentemente que, na realidade, não eram mercadorias, uma vez que não eram sequer produzidos (como a terra) ou, quando o eram, não o eram para a venda (como o trabalho). E, no entanto, nunca houve uma ficção tão completamente eficaz como esta. Com a compra e venda livre do trabalho e da terra, o mecanismo do mercado tornava-se aplicável a estes. Havia agora oferta e procura de trabalho; havia oferta e procura de terra. Havia, por conseguinte um preço de mercado para o uso da força de trabalho, chamado salário, e um preço de mercado para o uso da terra, chamado renda. Ao trabalho e à terra foram agora atribuídos mercados próprios, tal como acontecia com as mercadorias que eram produzidas por seu intermédio. O verdadeiro alcance de um tal passo pode ser entendido se nos lembrarmos que trabalho é apenas um outro nome para o homem e terra para a natureza. (Polanyi, 1977a, p.9). Finalmente, **o dinheiro é apenas um símbolo do poder de compra** e, como regra, ele não é produzido, mas adquire vida através do mecanismo dos bancos e das finanças estatais. Nenhum deles é produzido para a venda. A descrição do trabalho, da terra e do dinheiro como mercadorias é inteiramente fictícia. (*idem*, 2000, p.94).

O processo de precificação apontado acima é uma das manifestações do mercado enquanto estrutura de dominação, é uma tecnologia de coisificação, de apagamento das subjetividades humanas e uma máquina de obediência aos interesses capitalistas. A ideia não é demonizar o mercado em si, tendo em vista que é possível a construção de mercados a serviço da sociedade, o problema é o método de apropriação empregado pelo capitalismo, como o historiador Fernand Braudel menciona, o capitalismo foi como um visitante furtivo que entra pela janela, à noite, para roubar.

No caso em ótica, a questão é que a economia mediterrânea se apropriou e redefiniu o mercado com base em suas próprias diretrizes, à título de exemplificação, nas comunidades quilombolas - que travam lutas diárias contra as tecnologias de poder que visam o desfazimento das dinâmicas organizacionais vigentes neste meio – o mercado está presente, porém se distanciam das lógicas de comércio capitalistas, e se manifestam como resultado de um processo de construção social, se valendo de práticas de solidariedade, reciprocidade e proporcionalidade (também incorporadas por Polanyi).

Partindo da concepção trazida por Polanyi de que nenhuma sociedade poderia sobreviver durante qualquer período de tempo, naturalmente, a menos que possuísse uma economia de alguma espécie, a Comunidade Quilombola Kalunga, situada no Estado de Goiás, é um grande exemplo da questão apresentada, pois nas palavras de Izadora Nogueira,

Dentro desse bioma tão relevante, as/os Kalungas historicamente mantêm uma relação com a terra diferenciada. Não há, majoritariamente, uma perspectiva mercadológica – de mercadoria – em relação à terra e o trabalho. As relações sociais dentro da comunidade Kalunga não são auxiliares do mercado, como descreve o teórico social Karl Polanyi em sua obra “A grande Transformação” (2000). Na comunidade, as atividades e trabalho são inseridos nas relações sociais. Não é a economia que dita as relações sociais, mas as relações sociais que amoldam a economia. O mercado tem um papel secundário, conforme percebemos nas respostas das/os Kalungas ao serem questionadas/os sobre a(s) atividade(s) ou trabalho(s) de agricultura e pecuária praticados dentro da comunidade. [...] as/os Kalungas nutrem uma base econômica que não está desincrustada das relações sociais, inclusive, se reconhecendo como seres ecológicos, pois o vínculo com o território se equipara às relações parentais, as mulheres chegam a igualar o território Kalunga a um/a filha/o. Assim, as/os Kalungas, povos formados no processo colonial a partir da escravização, mantêm uma organização social própria, diferenciando-se da sociedade hegemônica, que tem a sua forma de organização política no Estado-Nação.

Assim, entendendo que a questão é bem mais embrionária do que se imagina inicialmente, não se pode negar que o mercado é capaz de exercer funções de extrema necessidade e trazer inúmeras benesses para o bom funcionamento da dinâmica social. Todavia, é premente que haja um desfazimento do poder simbólico e conceitua que permeia o mercado, visto a banalização da pessoa que está lógica impõe, bebendo de Michel Foucault, Alberto Acosta registra que a sociedade de mercado em que vivemos só considera o ser humano útil quando está produzindo. Com o avanço do capitalismo, foram criados os instrumentos de deixar viver e de fazer morrer: quando o indivíduo para de produzir, passa a ser uma despesa.

Feitas essas considerações, é oportuno dizer que, tendo como fundamento o pensamento Polanyiano, o mercado deve ser organizado e controlado a partir do Estado e da sociedade, mas não assumido como mecanismo de dominação, posto que “o mercado é um bom servo, mas um péssimo amo”. Assim, como explica Alberto Acosta, o Estado deverá ser cidadanizado, enquanto mercado terá de ser civilizado – o que, em ambos os casos, implica uma crescente participação da sociedade, especialmente partir das bases comunitárias, em resumo,

Devemos entender de uma vez por todas que a economia não é mais importante que as amplas demandas sociais ou – menos ainda – que as capacidades da Natureza. Mas tampouco deve ser desprezada. A verdadeira importância da economia radica em que, enquanto ciência social, deve ajudar a construir outras relações de produção e consumo que priorizem diuturnamente as maiorias, sem colocar em risco os ciclos ecológicos. Para consegui-lo, temos de começar a romper os efeitos do “economicismo”, cuja fatalidade repousa na força do fundamentalismo

econômico, que confunda seus modelos analíticos com a realidade (Acosta, 2016).

Na contramão do exposto acima, a fusão mercado-capitalismo produz um desligamento institucional das esferas econômicas e política da sociedade. Dessa maneira, a economia formal é convertida em sociedade de mercado, desenraizando a economia substantiva das instituições sociais. Desse modo, segundo Polanyi (2000), *em vez de a economia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão incrustadas no sistema econômico* (p.77). *Seguindo este raciocínio, a sociedade humana tornara-se um acessório do sistema econômico* (p.97). Ou seja, a esfera econômica parece se desvincular e se autonomizar em relação à esfera social, esferas que, em tese, deveriam ser indissociáveis. Neste ponto, é pertinente observar que:

[...] para que os meios de produção tornem-se capital, devem estar enraizados em uma série de instituições – normas legais, regras e convenções sociais, organizações, costumes, hábitos mentais compartilhados – que permitam sua utilização como forma de acumulação privada de riqueza por quem tem acesso aos mesmos. Assim, na perspectiva de Polanyi, a economia de mercado não é um fenômeno espontâneo e natural, mas um projeto político, realizado através da mudança institucional cuja dinâmica decorre do processo de mercantilização da terra, do trabalho e do dinheiro. Portanto, para Polanyi, esta desvinculação e autonomização (*disembeddedness*) da economia são, ao mesmo tempo, uma realidade sociológica objetiva e um projeto político orientado por interesses de atores, grupos e classes sociais específicas. Projeto este concretizado por meio de mudanças institucionais, introduzidas através da violência e da ação legislativa, e legitimado através de uma ofensiva ideológica, na qual a teoria econômica ortodoxa assume papel crucial, ao contribuir para a criação de uma “crença liberal”: a de que a economia não pode (e não deveria) ser modificada pelas práticas dos atores sociais, através da intervenção deliberada da sociedade ativa sobre os mercados valendo-se do Estado. Pois isto possibilitaria a emergência de processos de mudança social e de re-enraizamento, que não interessam ao projeto dessas classes dominantes (Bugra & Agartan, 2007; Burawoy, 2003; Maucourant, 2005 apud Schneider e Escher, 2011).

Por isso, como ensina o pensamento Polanyiano, deixar o trabalho e a terra serem tocadas de forma ilimitada pela lógica mercadológica, implica necessariamente dizer que as leis do mercado tomarão força de carta magna frente à sociedade. O que pode ser lido como um obstáculo imenso na busca por condições de vida digna para a coletividade, tendo em ótica que todas pessoas têm, incontestavelmente, o direito de acessar o conjunto de direitos fundamentais, não perdendo de vista que os direitos devem ser garantidos em todas as circunstâncias, não apenas quando haja excedentes financeiros, destacando também que a

sociedade precisa de políticas públicas realmente eficazes, e não só de medidas paliativas que possuem como objetivo mascarar um problema de raízes tão complexas.

Sendo inaceitável que uma parcela mínima da população goze de um estilo de vida regado de direitos, ao passo que as demais pessoas padecem para sustentar a opulência de um segmento privilegiado e parasita (como mencionado acima nos dizeres de Zygmunt Bauman). Esta é a realidade do regime de desenvolvimento atual, uma realidade característica do sistema capitalista, Alberto Acosta chama a atenção para o fato que

o capitalismo demonstrou uma importante capacidade produtiva. Propiciou progressos tecnológicos substanciais e sem precedentes. Conseguiu inclusive reduzir a pobreza em vários países. No entanto, desencadeia sistematicamente processos sociais desiguais entre os países e dentro deles. Sim o capitalismo cria riquezas, mas são demasiadas as pessoas que não participam de seus benefícios.

Na mesma direção, Adam Smith, no clássico *A riqueza das nações*, aponta que onde quer que haja grande propriedade, há grande desigualdade. Corroborando com esta tese, um estudo da ONG Britânica Oxfam certifica que os 2.153 bilionários do mundo têm mais riqueza do que 4,6 bilhões de pessoas – ou cerca de 60% da população mundial. A desigualdade global (e brasileira) está em níveis recordes e o número de bilionários dobrou na última década. Como questiona Carolina Maria de Jesus, será que os ricos não se contentam com o que têm? Para que esses desatinos para ficar rico, se quando morre deixa tudo.

A mesma autora reporta que quando o sofrimento bate à porta do lar pobre, ele encontra guarida. Dito isso, é salutar frisar que para subverter essa lógica segregacionista, não se pode deixar de ter como bússola recomendações como a que segue,

o desenvolvimento deve preocupar-se com o que as pessoas podem ou não podem fazer, ou seja, se podem viver mais, escapar de doenças evitáveis, estar bem alimentadas, ser capazes de ler, escrever, comunicar-se, participar de tarefas literárias e científicas etc. Nas palavras de Marx, trata-se de substituir o domínio das circunstâncias e do acaso sobre os indivíduos pelo domínio dos indivíduos sobre o acaso e as circunstâncias (SEN,2010).

Em complemento, ainda dentro da dinâmica desenvolvimentista, é indispensável que tome forma um movimento embalado pela ideia de uma redistribuição abrangente dos bens acumulados em pouquíssimas mãos. Os que

não possuem nada ou muito pouco devem dotar-se das coisas mínimas que lhes assegurem uma vida digna, portanto,

O que se busca é uma convivência sem miséria, sem discriminação, com um mínimo de coisas necessárias, mas sem tê-las como meta final. A ausência de miséria e pobreza, como objetivo fundacional de uma nova sociedade, implica, ademais, a ausência da opulência – provocadora da miséria. O que se deve combater é a excessiva concentração de riqueza, não a pobreza. Esta deve ser totalmente abatida (Acosta, 2016).

Para trazer esta recomendação para o plano prático, além de uma política de redistribuição de renda e riqueza, é substancial que novos padrões de produção e consumo capazes de observar a satisfação das necessidades sociais básicas sejam elaborados.

ESPAÇO MERCADORIA

Como já mencionado neste trabalho, a abstração civilizatória produz um mundo onde somente um único mundo é possível e os demais são impossíveis. Assim, Immanuel Wallerstein fala da existência de uma “civilização capitalista”, quer dizer, um sistema econômico que produz uma civilização. Oportuno também atentar para o conceito de modernidade, conforme explica Ramón Grosfoguel, este não é um projeto emancipatório, em contrapartida, a modernidade é um projeto civilizatório, que se produz no calor da violência. O mesmo autor ainda ressalta que a modernidade é um sistema-mundo que está composto por múltiplas hierarquias de dominação, que inclui, como um de seus eixos, o capitalismo histórico.

Nesse contexto, a lógica de acumulação desenfreada e insaciável de capital desencadeou uma série de problemáticas, dentre ela, fazendo uso das colocações de Ailton Krenak, destaca-se que,

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificar chamado humanidade.

Pegando o entendimento da estrutura de dominação apresentada, que serve aos interesses concretos e às aspirações dos atores sociais vinculados ao poder, e aplicando especificamente às questões territoriais, a teoria Polanyiana evidencia que os mercados de trabalho e terra surgiram por intermédio das condições objetivas de produção e seus produtores diretos, em suma, da instituição da propriedade privada que passou a ditar regras. Nesse sentido, vale observar:

O que era anteriormente produzido com base em condições naturais, passa a ser produzido sob condições artificiais, fabricadas, adaptadas e subordinadas à expansão da economia de mercado. Assim, a agricultura passa a ser vista como mera fornecedora de matéria-prima para a indústria e de alimentos para a população urbana. Da mesma forma, o espaço rural é visto como um resíduo da urbanização (esta sim, signo da modernidade), como um lugar de atraso (Polanyi, 2000).

Ao enfatizar que a cidade tem se tornada pura e simplesmente uma mercadoria, é necessário pensar pelo viés de que cidade foi receptora direta das consequências do rápido e desordenado crescimento populacional imprimido pela virada industrial, como já discutido. Como consequência, uma política de gentrificação foi tomando forma.

O rápido crescimento populacional gerava uma procura por espaço, e por outro lado o crescimento territorial das cidades no século XVIII e primeira metade do século XIX estava restrito a um determinado nível, além do que ficava impossível percorrer a pé as distâncias entre os locais de moradia e trabalho. Ou seja, o crescimento populacional não podia ser acompanhado em seu ritmo pelo crescimento territorial (Sposito, 2018, p.55).

Dessa forma, a função social imaginada inicialmente para as cidades se perde em meio aos interesses do mercado, e toma lugar um adensamento populacional que reflete uma das facetas da desigualdade social, já que o Brasil, a sexta economia do mundo, mantém uma das piores distribuições de renda no continente [...] essa marca, a da desigualdade, está presente em qualquer ângulo pelo qual se olha o país e, portanto, também nas cidades (Maricato, 2018, p.28). Assim, a financeirização do direito à moradia, expurga as pessoas que não tem capital para “morar bem” para as bordas das cidades:

O poder social, econômico e político sempre esteve associado à detenção de patrimônio, seja sob a forma de escravos (até 1850), seja sob a forma de terras e imóveis (de 1850 em diante). Essa marca – patrimonialismo – se refere também a privatização do aparelho de Estado, tratado como coisa pessoal. O patrimonialismo está ligado à desigualdade social histórica, notável e persistente, que marca cada poro da vida no Brasil (MARICATO, 2015, p. 32).

Assim, é oportuno observar que os subúrbios, sem dúvida, foram criados sob a pressão das circunstâncias a fim de responder ao impulso cego (ainda que motivado e orientado) da industrialização, responder à chegada maciça dos camponeses levados para os centros urbanos pelo ‘êxodo rural’. (LEFEBVRE, 2001, p. 17).

Como assinala Milton Santos (2008) a cidade acaba sendo uma reprodução espacial das discriminações que marcam a sociabilidade humana. A discriminação

acaba se transformando em segregação socioespacial, situação que está na raiz de muitas mazelas sociais. Reconhecer que a discriminação molda o espaço urbano é um primeiro passo para produzir cidades mais amparadas pela justiça social.

O BEM VIVER COMO ALTERNATIVA SISTÊMICA

A mercantilização do que não poderia ser configurada/o enquanto mercadoria geral inúmeros problemas, neste trabalho apenas algumas das facetas foram apresentadas. Entretanto, foram apresentados elementos suficientes para a visualização de que é um equívoco sem precedentes sustentar um discurso de desenvolvimento que abre margem para a banalização de condições excludentes.

Dito isso, como uma possibilidade de subversão, apresenta-se aqui o Bem Viver como uma oportunidade de construir outra sociedade. Como explica Alberto Acosta, a organização da economia deve mudar profundamente, o crescimento econômico, transformado em um fetiche reverenciado pelos poderes mundiais e por amplos segmentos da população deve ser descartado, isto posto, é fundamental entender que,

O Bem Viver é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador. Um projeto que, ao haver somado histórias de lutas, de resistência e de propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências locais, às que deverão somar-se contribuições provenientes de diversas latitudes, posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis [...] Não importa apenas o destino, mas também o caminho ou os caminhos para uma vida digna, garantindo a todos os seres – humanos e não humanos- um presente e um futuro, e assegurando, assim, a sobrevivência da humanidade.

Sobre a sociedade de construir uma outra sociedade que tenha como missão inegociável a garantia níveis de vida mais dignos, é fundamental assumir a “tarefa de criar uma liberdade mais abundante para todos”, como sugere Polanyi, sobre as bases de crescentes equidades, o que não comunga com as bases do sistema capitalista (Acosta, 2016).

Tendo como máxima que o Bem Viver será para todos ou não será, a tese que permeia a proposta em comento explicita que superar as visões dominantes e construir novas opções de vida levará tempo, o que exige grandes doses de constância, vontade e humildade. A tese de Alberto Acosta ensina que esta proposta, sempre que seja assumida ativamente pela sociedade, enquanto acolhe as propostas dos povos e nacionalidades, assim como de amplos segmentos da população e de diversas regiões do planeta, pode projetar-se com força nos

debates mundiais, indispensáveis para processar a grande transformação. Em resumo, apresentou-se aqui uma possível chave de libertação.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2016.

ALMEIDA, S. L. D. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

CARVALHO, Claudio; RODRIGUES, Raoni. **O direito à cidade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

CHANG, Ha-Joon. **Chutando a escada**. A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. São Paulo: Unesp, 2004, 266 p.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 137.

DILGER, Gerhard. **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2016.

ESCHER, S. S. F. A. Contribuição de Karl Polanyi para a sociologia do desenvolvimento rural. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 180-219, mai.ago.2011.

INSTITUTO FEDERAL / RS. **O surgimento do urbanismo e as propostas de solução para as cidades**. Disponível em:

<https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/lazer-e-urbanismo/aula-05-a-08-propostas-urbanisticas-do-sec.-xix>. Acesso em: 17 jun. 2020.

JESUS, Carolina Maria De. **Diário de Bitita**. Edição. São Paulo: Sesi-SP editora, 2014.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2020b.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2020a.

MARICATO, Erminia. **Para entender a crise urbana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MUNIZ, Izadora Nogueira dos Santos. **A face feminina Kalunga frente ao modelo de desenvolvimento nacional**: a condução do licenciamento ambiental da PCH Santa Mônica no Sítio Histórico da Comunidade Quilombola Kalunga. 2020. Goiânia.

OXFAM. **Bilionários do mundo têm mais riqueza do que 60% da população mundial**. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/bilionarios-do-mundo-tem-mais-riqueza-do-que-60-da-populacao-mundial/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

POLANYI, K. **A grande transformação**. 2ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

RODRIGUES, C. C. R. **O direito à cidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço urbano habitado**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SPOSITO, M. E. B. **Capitalismo e urbanização**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

OUTRAS PERCEPÇÕES SOBRE A EXISTÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO QUE COLABORE PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

*Amanda Veloso Garcia*¹

Introdução

“Pessoas que, quando anseiam por determinados conhecimentos, ao invés de (ou apenas de) matricularem-se em uma escola formal de ensino, buscam-nos utilizando-se de mediadores não humanos, como plantas, raízes, fungos ou cipós, tecnologias da natureza há milênios à disposição do homem. Plantas, fungos, raízes e cipós configuram-se, portanto, como mediadores do saber, entre tantos outros mediadores desconhecidos ou silenciados.” (Maria Betânia Barbosa Albuquerque, 2011, p. 116)

As urgências contemporâneas, que colocam em xeque a possibilidade da sobrevivência humana neste planeta, impõem desafios à educação. Se, por um lado, a colonização significou a imposição de um mundo em que um tipo de humanidade se afirmou como universal, como chama a atenção Ailton Krenak, também significou a imposição de um modo único de viver, no qual humanidade e natureza estão *descoladas* a fim de proporcionar a exploração e objetificação humana e não humana que sustenta o capitalismo. Nesse sentido, uma pedagogia decolonial diz respeito a práticas interculturais tanto quanto a construção de outras formas de viver e compreender a relação entre humanidade e natureza que permitam bloquear o processo destrutivo da modernidade.

Como apontado por Catherine Walsh (2009), não se trata apenas da inclusão dos ausentes, mas de pensar coletivamente outros mundos possíveis a partir das emergências de outros/as/es sujeitos/as/es e saberes, em suas palavras, “é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade” (WALSH, 2009, p. 22). Nesse viés, a interculturalidade inclui “a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009, p. 25). A partir disso, entendemos a interculturalidade na educação como um caminho para pensar

¹ Licenciada, Bacharela e Mestra em Filosofia e Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Professora de Filosofia do IFRJ/Pinheiral. amanda.garcia@ifrj.edu.br

outras formas de viver, ser, estar no mundo, mas também para pensar outras formas de ensinar e aprender que “cruzam fronteiras” (WALSH, 2009, p. 25).

Luiz Rufino (2019, p. 68) identifica o colonialismo como um “projeto de mortandade” que produz *desencante* e pode ser entendido como a percepção de isolamento, desconexão, desumanização, o processo de tornar tudo em coisa na engrenagem capitalista, que leva a um “total desmantelo e desconexão com a natureza, ou seja, com a própria vida” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 33). Narrar outras histórias é necessário para o rompimento com essa lógica adoecedora, pois *gingar* essa história única pode abrir caminhos para *esculhambar* “as pretensões do edifício de desenvolvimento desencantado” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 77) do Ocidente, que produz danos nas “diferentes esferas da vida, no imaginário, nas subjetividades e na cognição” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 170).

Os modelos de educação que se baseiam nesse *edifício do desenvolvimento desencantado* produzem adoecimento, conformando as pessoas a sentirem o mundo em um *tom único* “normatizado pelas gramáticas enfadonhas do desencanto” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 32). Isso permite compreender tais modelos educacionais como *necropolíticas* da existência e nos provoca a pensar: como a educação pode dar vida a imaginários, subjetividades, epistemologias, corpos, etc? Na perspectiva expressa por Rufino (2019), a educação precisa se voltar para a *vitalização* da existência, produzindo encantamento e alargamento das possibilidades ao “recuperar sonhos, pintar outros sentidos, alargar subjetividades e frear o desencanto” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 97). No intuito de buscar uma educação que permita adiar o fim do mundo através da vitalização da existência, neste trabalho, a partir de outras histórias e formas de entender humanidade e natureza, temos como objetivo pensar outros caminhos, que incluam outros/as/es sujeitos/as/es do saber, humanos e não humanos. Essas histórias emergem especialmente da filosofia dos povos originários e seu *perspectivismo*, mas também de saberes que emergem a partir da biologia e que apontam para uma percepção mais sensível sobre a vida, desconstruindo as ideologias de superioridade em que se ancoram os saberes hegemônicos.

Desumanização e despersonalização: duas faces do povo universal

O pensamento hegemônico ocidental se baseia em uma monocultura que afirma sua percepção do mundo como universal. Como explica Marco Antonio Valentim (2018a, n.p.):

ao contrário de superar de todo o sobrenatural, com o *banimento metafísico de Deus*, o pensamento moderno não fez senão redimensioná-lo, particularmente no sentido da dominação do Homem sobre a natureza. O pensamento moderno é sobrenatural, mágico, mítico – à sua maneira. Seu mito fundador consiste naquilo que Lévi-Strauss chamou de “o mito da dignidade exclusiva da natureza humana”, o qual teria chancelado “todos os abusos”, ao mesmo tempo no sentido do especismo e do racismo. De outro modo, à luz da *problemática ecológica contemporânea*, poder-se-ia dizer que, transfigurado monstruosamente em Homem, Deus tornou-se o agente por excelência do *estado de exceção/extinção* que chamamos hoje de *Antropoceno*, que jamais teria sido metafisicamente possível sem a grande instauração, peculiarmente sobrenatural, da divisão moderna entre natureza e cultura.

A tradição filosófica ocidental se caracteriza por um pensamento que promove a separação entre mundos, povos, pessoa/mundo, humanidade/natureza, natureza/cultura, etc. Como explica Valentim, a dignidade exclusiva da natureza humana, apontada por Lévi-Strauss como o cerne do pensamento moderno, é um afeto narcísico que desencadeia “o especismo e o racismo que caracterizam o “ciclo maldito” da modernidade, a separar os humanos dos outros animais e segregar os humanos entre si” (VALENTIM, 2018c, n.p.). Por isso, há uma relação constitutiva entre o fascismo contemporâneo e o Antropoceno, “Conforme podemos testemunhar mundo afora, o fascismo é a política oficial do Antropoceno (assim como o capitalismo, o seu sistema econômico)” (VALENTIM, 2018b, n.p.). Portanto, “se o antropocentrismo constitui a ontologia fundamental do Antropoceno, o fascismo é a sua política oficial: a que o instaura e acelera, fechando por expansão frenética (destruição exportada) o mundo “humano” sobre si mesmo e impelindo-o assim a sua própria destruição” (VALENTIM, 2018a, p. 290). O desejo do mundo único tem efeitos catastróficos para a ecológica do planeta consumindo povos e seres para sustentar as classes dominantes.

O povo autodenominado universal tem seu conhecimento como um dispositivo de aniquilação dos mundos divergentes, o que faz de seu pensamento “tacitamente etno-eco-cida” (VALENTIM, 2014, p. 4-5). O povo universal carrega uma potência catastrófica, que antes não percebida por muitos já que se direcionava a outros mundos, agora pode destruir a sua própria gente. As mudanças destrutivas pelas quais o planeta vem passando questionam o modo de

vida moderno e a existência de seu mundo único universal. Por outro lado, o contato com filosofias como as ameríndias aponta para outras possibilidades de viver.

A partir da filosofia ameríndia, não mais como *objeto* antropológico, mas como *sujeito* que cria mundos, há um despertar para o pensamento multiespécies. Se o pensamento moderno não é universal, o pensamento ameríndio também não pretende ser, pois o mundo humano é permeado por muitos outros seres que constituem seus mundos e filosofias próprias, que também olham para grupos humanos – modernos ou ameríndios – e os veem a partir de suas próprias categorias. O mundo ameríndio é composto simetricamente por humanos e não humanos. Se humanos olham para outros mundos e não conseguem entendê-los, o mesmo ocorre com outros seres que nos olham a partir de suas próprias perspectivas que só podemos conhecê-las em relação. Não como uma coisa em si inacessível, mas como algo que se constrói continuamente em relação, como perspectivas que nunca são algo em si, mas sempre em relação. Com essa *virada ontológica*, compreender mundos humanos se torna muito pouco sobre o planeta que vivemos.

Ailton Krenak (2019b, n.p.) compreende que o clube da humanidade anda “pelo mundo como se fosse a única inteligência viva da Terra”, pois “fomos nos alienando desse organismo que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza” (KRENAK, 2019a, p. 16-17). Ele ressalta que

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (KRENAK, 2019a, p. 22-23)

Ao oferecer o mesmo cardápio, figurino e língua para todos/as/es, controla mais as pessoas. Por isso, Krenak (2019a, p. 69-70) propõe outra compreensão de nossa relação com a natureza:

Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra

possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. [...] Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida.

Em outras palavras, o que somos, em diferentes proporções, é o que tudo que nos cerca é. O conceito restrito de humanidade contribui para os interesses das corporações. A devastação ambiental crescente que estamos vendo, para Krenak, é consequência da despersonalização da natureza: “Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista” (2019a, p. 49). E, com isto, toda a força da Terra é voltada para suprir a demanda humana de mercadorias, segurança e consumo. Como explica Imbassahy (2019, p. 12):

Ailton Krenak faz uma crítica contundente de alguns dos princípios dominantes que nos impedem de enxergar toda multiplicidade de seres que coabitam conosco a Terra. Enquanto no xamanismo há uma busca de ver o sujeito por trás do que parece ser um objeto, no capitalismo o fundamental é que tudo vire mercadoria, isto é, objetos sujeitos à exploração. [...] Com essa despersonalização do mundo, o que antes eram diversos sujeitos se transformam em apenas uma humanidade, que se concede o direito de explorar uma natureza exterior, passiva, transformada em recursos naturais. Dessa forma, a acumulação de objetos no Ocidente se faz mediante um empobrecimento generalizado dos sujeitos que compõem o mundo. Seu objetivo final parece ser a redução de toda diversidade à monocultura: uma unidade abstrata que, no entanto, projeta um mundo assustadoramente real. Basta contrapor um deserto verde (dominado por uma única espécie) e a Floresta Amazônica; o português e as mais de 160 línguas diferentes faladas no Brasil; as muitas centenas de povos que vivem no continente americano e uma dúzia de Estados-nação; incontáveis espíritos e deuses e um único Deus cristão. O que está em disputa é qual mundo queremos habitar.

Krenak (2019b, p. 32) destaca que “os humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm”. Nesse sentido, ele traz como exemplo o rio *Watu*: “O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de *Watu*, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte de nossa construção como coletivo que habita um lugar específico” (2019b, p. 40). *Watu* é vivo e fez possível a sobrevivência de muitas gerações Krenak fornecendo água, alimento, local para banho e diversão.

Enquanto o *perspectivismo ameríndio* procura perceber os/as/es sujeitos/as/es que existem no que o pensamento hegemônico entende como objeto de exploração, o capitalismo busca transformar tudo em objeto para consumo.

Nesse bojo o próprio humano é entendido como objeto. O *perspectivismo* é um chamado para perceber e experimentar a multiplicidade do mundo, mas isto implica em repensar profundamente o modo como as relações se constituem, rompendo com as ideologias de superioridade e exclusividade humana. Para os adeptos do *perspectivismo* não apenas os humanos constituem sociedades, expandindo a ideia de *entidade política* para além do *Homem moderno*. Assim, dão um novo sentido para afirmar que “tudo é político” a partir do entendimento do ambiente como um espaço de emergência *cosmopolítica*, no qual muitos mundos coexistem, onde outros seres têm agência e intencionalidade, não apenas os humanos. Nesse sentido, a despersonalização da natureza é também, como afirma Valentim (2014, p. 7), a “despolitização das relações cósmicas”.

Contudo, adiar o fim do mundo envolve destruir esse *edifício necropolítico do desenvolvimento desencantado* através da construção de outras bases para a vida que rompam com a objetificação humana e não humana.

Alianças simbióticas e outras perspectivas para a existência

Os seres humanos necessitam de mutualidade multiespécies para sobreviver, de modo que não faz sentido pensar um mundo no qual apenas a humanidade tem relevância. Ignorar outras espécies significa ignorar uma parcela importante do mundo em que vivemos e da nossa vida. Como ressaltam Lynn Margulis e Carl Sagan (2002, p. 133), “A simbiose produz novos indivíduos. “Nós” não poderíamos sintetizar as vitaminas B ou K se não houvesse bactérias em nosso intestino”. Nesse sentido, poderíamos entender a vida como uma rede de *alianças entre mundos*. Como destaca a bióloga Donna Haraway (2003, p. 5), o companheirismo interespecífico é a regra e não a exceção, pois “Através de seu alcance recíproco, através de suas “preensões” ou alcances, os seres constituem um ao outro e a eles mesmos. Os seres não pré-existem às suas relações. [...] O mundo é um nó em movimento” (HARAWAY, 2003, p. 5).

O sujeito moderno não se sustenta porque “Naturezas, culturas, sujeitos e objetos não preexistem em suas configurações entrelaçadas do mundo” (HARAWAY, 2019b, p. 21). O companheirismo interespecífico diz respeito a seres-em-encontro, é um *dever-com multiespécies*. Nessa perspectiva, a história é feita de

co-habitação e a “a relação” é a menor unidade possível de análise” (HARAWAY, 2003, p. 8).

Aqui é relevante trazer o exemplo do microorganismo *Mixotricha paradoxa* que permeia diversas discussões feitas por Haraway. Como a autora resumiu em uma entrevista:

Utilizo a *Mixotricha paradoxa* como uma entidade que interroga a individualidade e a coletividade ao mesmo tempo. Trata-se de um organismo unicelular microscópico que vive no intestino posterior do cupim da Austrália setentrional. Aquilo que conta como “ele” é complicado, pois ele vive em simbiose obrigatória com outros cinco tipos de entidades. Cada uma tem um nome taxonômico e cada uma se relaciona estreitamente com bactérias, pois não possuem um núcleo celular. Elas possuem ácido nucléico, possuem DNA, mas este não é organizado em um núcleo. Cada um destes cinco tipos de coisas diferentes vive em ou sobre uma região diferente da célula. Por exemplo, um vive nas interdigitações da superfície exterior da membrana celular. De modo que você tem estas pequenas coisas que vivem nestas dobras da membrana celular e outras que vivem dentro da célula. Mas elas não são, no sentido pleno, parte da célula. Por outro lado, elas vivem em simbiose obrigatória. Ninguém pode viver independentemente aqui. Isso é co-dependência pra valer! E, então, a questão é – ela é uma entidade ou seis? Mas seis tampouco está correto, pois há aproximadamente um milhão das cinco entidades anucleadas para cada célula mononuclear. [...] *como alguém a encontra em primeiro lugar e qual era a sua aparência – que forma assumia – quando foi descoberta? Em qual momento de sua existência ela foi descoberta? E como os pesquisadores encontraram toda a sua complexidade e ainda a viram como um todo em vez de uma série de entidades diferentes?* (HARAWAY & GOODEVE, 2015, p. 52)

Em microscópio é possível perceber que a *Mixotricha paradoxa* é composta por seis tipos diferentes de entidades, milhares de outros seres compõem suas células e superfície de forma que não podem de modo algum serem separados, vivendo em simbiose obrigatória. Assim como o cupim depende da *Mixotricha paradoxa* para sobreviver, pois sem ela não é capaz de digerir a celulose que é o componente principal da sua alimentação, ela sequer pode existir sem esse aglomerado. *Mixotricha* significa “fios misturados” e é em si um ser paradoxal que não se encaixa na ontologia hegemônica do ser. Isto leva à intuição de “*que há todo tipo de coisas como a M. paradoxa*” (HARAWAY & GOODEVE, 2015, p. 6). Concordamos com Haraway (2003, p. 20) que “Nós não somos um, somos vários que co-existimos e co-habitamos, e o ser depende em permanecermos juntos não mais como indivíduos, mas como multiplicidade”. Nesse sentido, como destaca Haraway (2019b, p. 15), é necessário abandonar o “individualismo limitado, em seus vários sabores na ciência, na política e na filosofia”. O que somos é um *fazer-com* contínuo, *nós* emaranhados, *com-posto*.

Precisamos pensar que humanidade cabe nesse mundo e como podemos colaborar com a existência em todas as suas dimensões. Para evocar a necessidade de se romper com as abstrações humanistas, Haraway (2019b, p. 74-75, tradução nossa) propõe que a humanidade olhe para outra faceta do que a compõe:

Somos composto, não pós-humanos; habitamos as humidades, não as humanidades. Filosófica e materialmente, sou uma compostista, não uma pós-humanista. As criaturas – humanas e não humanas – devêm-com mutuamente, se compõem e decompõem umas às outras, em cada escala e registro do tempo e das coisas, em emaranhados [...]. As decisões e transformações que são tão urgentes em nossos tempos para reaprender – ou para aprender pela primeira vez – como devir menos mortíferos [...]. É tarefa de todos devirem ontologicamente mais criativos e sensíveis.

Cultivar devires menos mortíferos passa por repensar a humanidade em todas as suas esferas. A humanidade como *húmus* é a radicalidade da relação multiespécies. A arrogância do *Homo* é o que gera o Antropoceno, através de uma distorção do que somos:

Aqueles dentre nós que sucumbirem à morte programada e cujos restos mortais não são devorados como carniça, nem tampouco incinerados, vão para o submundo fúngico. As substâncias químicas de nosso corpo são devolvidas à terra. Os fungos mantêm a reciclagem dos compostos da vida. [...] Essa é uma lição difícil: a matéria de nosso corpo, nossa propriedade e nossa riqueza, não nos pertence. Pertence à Terra, à biosfera, e, queiramos ou não, é para lá que se destina, sempre. Os fungos ajudam-na a chegar lá. (MARGULIS & SAGAN, 2002, p. 200)

Fazer *com*-posto significa emaranhar-se. Haraway aponta para o *devir húmus* que diz respeito a “entender de que maneira um mundo comum, os coletivos, se constroem-com de maneira recíproca, e não somente por humanos” (2019b, p. 38, tradução nossa). A existência de um novo paradigma no qual a humanidade não se constitui sem companheirismo interespecífico, como a autora ressalta, exige “pensar – fora do conto fálico dos Humanos na História” (HARAWAY, 2019b, p. 37, tradução nossa), esses autodenominados “seres celestiais”.

Para Haraway (2019b, p. 20, tradução nossa), as criaturas evocadas pelas urgências do presente “são seres da lama mais do que do céu”. Pensar na interligação entre lama e regeneração nos leva para os manguezais. Para refletirmos sobre a teia que emaranha vidas marítimas, terrestres, humanas e mais que humanas, uma fonte é a perspectiva de Josué de Castro. Sobre a cidade de Recife, ele reflete:

Não há, pois, a menor dúvida de que toda esta terra que hoje flutua à flor das águas, na baía entulhada do Recife, foi uma criação dos mangues. Os mangues vieram com os rios e, com os materiais por estes trazidos, foram os mangues laboriosamente construindo seu próprio solo,

batendo-se em luta constante contra o mar. Vieram como se fossem tropas de ocupação e, em contato com o mar, edificaram silenciosamente e progressivamente esta imensa baixada aluvional hoje cortada por inúmeros braços de água dos rios e densamente povoada de homens e caranguejos, seus habitantes e seus adoradores. Tendo os mangues realizado esta obra ciclópica, não admira que, hoje, sejam eles divinizados pelos habitantes desta área, [...] vêem, assombrados, proliferarem em torno das ilhas maiores outras pequeninas, como que saídas durante a noite do seu próprio ventre, em misteriosos partos da terra que o mangue milagrosamente ajuda. (CASTRO, 1964, p. 14-15)

A vegetação dos mangues se agarra com “unhas e dentes” ao solo para sobreviver, amparando-se em outras árvores para resistir às marés e ventos e oferecendo amparo para outros seres que se protegem em suas raízes. No labirinto de raízes dos mangues surge vida e solo. Com suas “tropas de ocupação”, o mangue pariu Recife assim como muitos outros mundos. Entre mundos marítimos e terrestres, os manguezais são berços de muitas espécies aquáticas e terrestres, soterrando sedimentos são ricos em nutrientes e matéria orgânica e fornecem condições de vida para uma enorme diversidade, também capturam mais gás carbônico do que florestas, além de purificar a água e adubar os oceanos. A vegetação do mangue possui árvores com raízes aéreas para captar oxigênio e resistir às constantes cheias, tais raízes funcionam como filtros de sedimentos, fixam as terras impedindo a erosão e estabilizando a costa. Da decomposição emerge a vida através de uma teia alimentar complexa.

O mangue, como um emaranhado de coexistências, entre mundos aquáticos e terrestres, mostra sua resistência ao transformar os restos de outros mundos, trazidos pelos mares, em alimento, vida, solo, mundos, resiste e cria alianças com muitos outros modos de seres humanos e não humanos. Como evoca Chico Science, a potência criadora dos mangues oferece perspectivas “Pra gente sair da lama e enfrentar os urubu” (*A cidade*, 1994), produzir *com-posto* ressurgente. A partir dos ensinamentos dos mangues, somos convidados/as/es a nos enlamearmos no *mangue dos saberes* que produz ressurgência através de emaranhados da existência entre mundos.

Precisamos “coletar o lixo do *Antropoceno*, o extermínio do *Capitaloceno*; cortar, desfiar e empilhar como um jardineiro louco, tornando possível uma pilha de composto muito mais quente para o passado, presente e futuro” (HARAWAY, 2019b, p. 47-48, tradução nossa). Ficar com o problema implica em “criar camadas, tentar regenerar [...] aprender a florescer na complexidade” (HARAWAY, 2019a,

n.p.). Até mesmo porque não adianta apenas parar o consumo, é preciso fazer algo com todo o lixo que foi criado, como diz Alezandre Nodari (2014, p. 7), além de termos “que nos *virar com pouco*, teremos também que nos *virar com os restos*”.

CONEXÕES FINAIS

Neste trabalho, a partir do que o *perspectivismo ameríndio* nos suscitou, trouxemos alguns elementos sobre a indissociabilidade da relação humanidade/natureza. Entendemos que a educação pode colaborar convidando a perceber outros mundos humanos e não humanos. Isso é possível a partir da compreensão de que a *natureza* está por toda a parte, inclusive em nós, e existem muitas formas de percebê-la e *fazer-com*. A educação pode colaborar estimulando a perceber alianças entre mundos humanos e não humanos, aprendendo com outros seres professores. Como ressalta Albuquerque (2011, p. 77),

Pensar as plantas como sujeitos do saber implica considerar a possibilidade da produção desse saber centrar-se num ser não humano o que, em si mesmo, configura-se com uma heresia epistemológica na medida em que viola as clássicas distinções entre natureza e cultura que transformou as plantas em meros objetos do saber, mas nunca em sujeitos do saber.

Debatendo a perspectiva da *ecologia de saberes*, a estudiosa do *Santo Daime*, tem uma vasta pesquisa sobre os saberes proporcionados pela *ayahuasca* e que fomentam uma compreensão sistêmica e não instrumental da natureza. Os saberes da *ayahuasca* são compartilhados pelas plantas, e não por seres humanos como ocorre na educação hegemônica.

Muitas perspectivas e mundos *com-põem* o planeta que vivemos. Se o mundo do povo universal está ruindo e o desabamento das bases desse edifício moderno de desenvolvimento desencantado é necessário para que muitas vidas não sejam eliminadas, não cabe a nós adiar o seu fim, mas sim colaborar para que desabe mantendo o cuidado para não sermos atingidos por suas ruínas. Em outras palavras, podemos dizer que este mundo universal dominante do Antropoceno precisa acabar para que outros mundos continuem existindo, haja vista que sua existência tem potencial para produzir o colapso total do planeta. Precisamos de outras *com-posições* planetárias para adiar o fim dos mundos, que, embora também finitos trazem formas mais *simpoiéticas* de viver. Diante disso, cabe também à educação buscar formas de potencializar a simbiose emaranhada do mundo mantendo a sua complexidade e a possibilidade de um futuro humano.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Epistemologia e saberes da ayahuasca**. Belém: Eduepa, 2011.

CASTRO, Josué de. **Homens e caranguejos**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

HARAWAY, Donna J. & GOODEVE, Thyrza Nichols. Fragmentos: quanto como uma folha. Entrevista com Donna Haraway. In: **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 20, nº 1, p. 48-68, 2015.

HARAWAY, Donna. **Estamos diante de uma crise do modelo de civilização** - Entrevista com Donna Haraway. [Entrevista concedida a] Ricardo Mir de Francia. IHU - Revista do Instituto Humanitas Unisinos. 18 set, 2019a. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/592682-estamos-diante-de-uma-crise-do-modelo-de-civilizacao-entrevista-com-donna-haraway>>. Acesso em 30 de maio de 2020.

HARAWAY, Donna. **O Manifesto das Espécies de Companhia**: cães, pessoas e a outridade significativa. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

HARAWAY, Donna. **Seguir con el problema**: generar parentesco en el Chthuluceno. Espanha: Consonni, 2019b.

IMBASSAHY, Arthur. A arte de segurar o céu pela diferença: contra o ódio a indígenas e meio ambiente, narrativas nos estimulam a alianças. **Suplemente Pernambuco**. n. 162, Agosto 2019, p. 12-15.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019a.

KRENAK, Ailton. **O tradutor do pensamento mágico**. [Entrevista concedida a] Amanda Massuela e Bruno Weiss. *Revista Cult*. 4 nov, 2019b. Disponível: <<https://revistacult.uol.com.br/home/ailton-krenak-entrevista/>>. Acesso em: 4 de novembro de 2019.

MARGULIS, Lynn; SAGAN, Dorian. **O que é a vida?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2002.

NODARI, Alexandre. (2014). **Limitar o limite**: modos de subsistência. Os mil nomes de Gaia. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/alexandre-nodari.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

VALENTIM, Marco Antonio. (2014). **A sobrenatureza da catástrofe**. Os mil nomes de Gaia. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/11/marco-antonio-valentim.pdf>>. Acesso em 18 de novembro de 2020.

VALENTIM, Marco Antônio. **Extramundandade e sobrenatureza**: ensaios de ontologia fundamental. Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2018a.

VALENTIM, Marco Antonio. **Fascismo, a política oficial do Antropoceno.** Entrevista especial com Marco Antonio Valentim. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. IHU – *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. 31 de out, 2018b. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/584155-fascismo-a-politica-oficial-do-antropoceno-entrevista-especial-com-marco-antonio-valentim>>. Acesso em 05 de abril de 2020.

VALENTIM, Marco Antonio. Professor de Filosofia lança livro em que compara conceito de "mundo" para ocidentais e ameríndios. [Entrevista concedida a] Camille Bropp. **Carta Maior**. 05 de set, 2018c. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FLeituras%2FProfessor-de-Filosofia-lanca-livro-em-que-compara-conceito-de-u21Cmundo-u21D-para-ocidentais-e-amerindios%2F58%2F41641&fbclid=IwAR3sQxxmNmp9zLv8GVSkj1aXSEh4fpaGPm0oyWPn2gUix_5tQmUc8_Mb4ns>. Acesso em 05 de abril de 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

**POSSIBILIDADES OUTRAS AO PROGRESSO E AO DESENVOLVIMENTO:
DIÁLOGOS A PARTIR DO BEM VIVER**

*Fábio Zambiasi¹
Marlize Rubin-Oliveira²*

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de um projeto mais amplo iniciado em 2020 no contexto do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR) inserido nos estudos do Grupo de estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR). O objetivo aqui proposto, é refletir sobre o desprendimento de modelos hegemônicos de progresso da humanidade e de desenvolvimento que se estruturam a partir do padrão moderno/colonial, bem como de apontar possibilidades outras ao desenvolvimento elaboradas a partir dos pensamentos decoloniais e da (re)existência do Bem Viver.

Para tanto, o caminho metodológico utilizado para a construção do artigo foi um exercício teórico, buscando desenvolver reflexões a respeito das concepções de progresso e desenvolvimento, estabelecidas a partir da modernidade/colonialidade, e que implicaram na dominação e exploração intensiva da natureza em função da manutenção e expansão da industrialização, do mercantilismo e do capitalismo mundial. Nessa perspectiva, o Bem Viver, enquanto um conceito em construção, traz pressupostos que possibilitam desprender-se de concepções de progresso e desenvolvimento, permitindo que possibilidades outras de (re)existência social, baseadas na diversidade e na solidariedade possam emergir e ser construídas coletivamente.

A perspectiva decolonial tem sido fundamental em propor o desprendimento de padrões modernos/coloniais impostos pelo paradigma dominante da modernidade/colonialidade. Dessa forma, a decolonialidade, a partir de autores como Quijano (2005), Dussel (2005), Mignolo (2007), Escobar (2014), Gudynas (2011), Acosta (2016), principalmente, nos permite o (re)pensar das relações sociedade/natureza para desprender-se de concepções que sustentam

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, na linha de pesquisa em Educação e Desenvolvimento, sob orientação da Prof^ª Dr^a Marlize Rubin-Oliveira. Membro do Grupo de estudos sobre Universidade GEU/UTFPR.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora Associada do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Líder do Grupo de estudos sobre Universidade GEU/UTFPR.

modelos hegemônicos de desenvolvimento baseados em um padrão moderno/colonial.

Progresso e Desenvolvimento: um olhar histórico

A constituição da modernidade/colonialidade no século XVI, com sua base assentada na racionalidade científica e no padrão de poder moderno/colonial, estabeleceu as raízes para os modelos hegemônicos de progresso da humanidade e de desenvolvimento. De modo geral, as concepções de produção do conhecimento baseado na separação sociedade/natureza, juntamente com o privilégio da racionalidade científica ocidental, constituíram as ideias de dominação e exploração da natureza que marcam a ideologia de progresso, surgidas no início da modernidade/colonialidade, e as concepções de desenvolvimento, surgidas após a Segunda Guerra Mundial.

Nesta perspectiva, a América foi constituída como o primeiro espaço/tempo do padrão de poder moderno/colonial europeu. Segundo Quijano (2005, p. 117) “dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder”, sendo o primeiro eixo a ideia de raça, que faz referência a supostas diferenças biológicas, e o segundo eixo a articulação do trabalho em torno do capital e do mercado mundial. A partir desses processos iniciais, todas as formas de controle do trabalho foram estruturadas para a produção de mercadorias, articulando o capital e os mercados para a manutenção de uma estrutura mercantilista global. Além disso, a criação de novas identidades históricas com base na ideia de raça foi associada a estrutura de controle do trabalho, impondo novas funções e estabelecendo uma divisão racial do trabalho.

De acordo com Dussel (2005), para a Europa, essas transformações modernas/coloniais impostas inicialmente à América, e posteriormente para todos os povos e regiões do planeta, ocorreram como um ato civilizador em direção ao progresso e a modernização. Neste sentido, a Europa, através do estabelecimento da América como a sua primeira periferia e da sua autodescrição como a civilização mais superior e desenvolvida, colocou-se no “favor” de educar e de desenvolver os povos da América, designados como seres inferiores, primitivos e bárbaros, e conduzi-los em direção ao progresso. Para tanto, o caminho de tal processo educativo, em direção ao progresso dos povos não europeus, deveria ser

aquele estabelecido pela Europa e, portanto, imposto a partir de um padrão moderno/colonial (DUSSEL, 2005).

Nesse caminho do progresso e da modernização imposto pela Europa, Quijano (2005, p. 118) afirma que “estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial”. Segundo Porto-Gonçalves (2006, p. 62), o capitalismo, tendo a América como força inicial de sua constituição a nível mundial, era um elemento que desde o seu início *“siempre dependió de la extracción de materia y energía, incluso de energía del próprio trabajo humano, en los lugares más escondidos del mundo”*. Além disso, o capitalismo, constituído a partir da ideologia de progresso, estabeleceu-se como o ponto de partida para a extração de matérias-primas da natureza, para a utilização da mão de obra humana, e para a acumulação de capital e de riqueza.

Diante disso, a expansão do capitalismo se tornou um dos elementos fundamentais para a dominação e exploração da natureza e, conseqüentemente, para a sua industrialização e mercantilização. Segundo Mignolo (2007, p. 54), a transformação do capital em capitalismo ocorreu quando *“la retórica de la modernidad concebió los cambios radicales en la apropiación de la tierra, la explotación de la mano de obra y la producción de materias primas a gran escala como parte del progreso de la humanidad”*. Sendo assim, neste momento da história o capitalismo foi compreendido como parte da missão civilizatória que colaboraria para o progresso mundial. E, portanto,

América proporcionó la fuerza impulsora que favoreció la transformación del capital en capitalismo. ¿Cómo sucedió esto? Aquí también la apropiación de la tierra, la explotación de la mano de obra y la trata de esclavos a gran escala giraban alrededor de un objetivo común (producir mercancías para el mercado mundial en gestación a partir de materias primas tales como el oro, el tabaco o el azúcar) con consecuencias terribles (la prescindibilidad de la vida humana en el proceso de producción de mercancías y de acumulación de capital) (MIGNOLO, 2007, p. 54).

Desse modo, a ideologia de progresso impôs, sobretudo, que a utilização intensiva da natureza, por meio da produção e comercialização de suas mercadorias em função do atendimento das demandas do capitalismo mundial, proporcionaria o caminho em direção ao progresso da humanidade. Segundo Porto-Gonçalves (2006, p. 23), *“la idea de progreso – y su versión más actual, desarrollo – es, en estricto rigor, sinónimo de dominio de la naturaleza”*. Por este motivo, o autor coloca que *“ser desarrollado y ser urbano es ser industrializado, es*

decir, es ser todo aquello que nos aparta de la naturaleza y que nos coloca frente a las construcciones humanas como las ciudades y la industria” (idem, p. 23). Sendo assim, pode-se compreender que a partir da ideologia de progresso, em conjunto com o capitalismo, estabeleceu-se a ênfase na industrialização e na mercantilização da natureza.

A partir destas discussões que envolvem a ideologia de progresso, e voltadas neste estudo mais especificamente em sua relação com a dominação e exploração da natureza, é importante destacar que a invenção do desenvolvimento, enquanto um discurso que sucederia a ideia de progresso, ocorreu após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Escobar (2014, p. 52), após a Segunda Guerra Mundial os especialistas e políticos ocidentais *“comenzaron a ver como problema ciertas condiciones de Asia, África y Latinoamérica –en su mayor parte lo que se percibía como pobreza y atraso– apareció un nuevo campo del pensamiento y de la experiencia llamado desarrollo”*. Assim, a partir deste momento, dois terços da população mundial foi classificada como subdesenvolvida, e com isso, novamente os países desenvolvidos ocidentais passariam a intervir e ajudar os países subdesenvolvidos a sair da miséria e das condições de vida primitiva, possibilitando o alcance da prosperidade, e a superação da condição de subdesenvolvido.

Desde então, os países chamados de desenvolvidos, juntamente com várias organizações mundiais, passaram a criar políticas e medidas desenvolvimentistas a serem impostas aos países ditos subdesenvolvidos como uma forma de superar o subdesenvolvimento e alcançar o desenvolvimento. Segundo Escobar (2014, p. 50), o que era proposto era a reestruturação das sociedades subdesenvolvidas, demonstrando a vontade de *“transformar de manera drástica dos terceras partes del mundo en pos de los objetivos de prosperidade material y progreso económico”*, sendo que, *“a comienzos de los años cincuenta, esta voluntad era ya hegemónica en los círculos de poder”*.

El propósito era bastante ambicioso: crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. [...] Solo así el sueño americano de paz y abundancia podría extenderse a todos los pueblos del planeta (ESCOBAR, 2014, p. 49).

Para Quijano (2000), através dos debates sobre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento iniciados após a Segunda Guerra Mundial, a ambição pelo alcance do desenvolvimento se tornou uma ideia universal. Desse modo, *“las preguntas comunes a todas las vertientes del debate, sobre todo durante una primera etapa hasta mediados de los 60s., se dirigían a identificar en cada país o en cada región los ‘obstáculos al desarrollo’ y las formas de vencerlos o contornearlos”* (idem, p. 44). Sendo assim, *“creada inicialmente en Estados Unidos y Europa occidental, la estrategia del desarrollo se convirtió al cabo de pocos años en una fuerza poderosa en el propio Tercer Mundo”* (ESCOBAR, 2014, p. 52).

Cabe destacar que as concepções de desenvolvimento elaboradas a partir da Segunda Guerra Mundial foram responsáveis por retomar e intensificar as ideias de dominação e exploração da natureza constituídas pela ideologia de progresso. Dessa forma, os modelos hegemônicos de desenvolvimento surgidos neste período passaram a acentuar a expansão da industrialização e da mercantilização da natureza como forma de empregar a população dos países subdesenvolvidos e, ao mesmo tempo, ampliar o potencial produtivo que não era explorado adequadamente. Com isso, a industrialização e a mercantilização da natureza passou a ser compreendido como o caminho para elevar a produtividade econômica, a acumulação de capital e de riqueza, e conseqüentemente permitir o alcance das condições de desenvolvimento.

No entanto, Giddens (1991) e Beck (2011) destacam que o desenvolvimento da produção capitalista e industrial, baseada na dominação e exploração da natureza e constituída a partir da ideologia de progresso e das concepções desenvolvimentistas, submete os seres humanos a condições degradantes, ao mesmo tempo que revela o potencial destrutivo da natureza. Segundo Beck (2011, p. 9), *“ao longo de sua transformação tecnológico-industrial e de sua comercialização global, a natureza foi absorvida pelo sistema industrial. Dessa forma, ela se converteu, ao mesmo tempo, em pré-requisito indispensável do modo de vida no sistema industrial”*. Assim, o capitalismo mundial, além de estabelecer a dependência do mercado e do consumo, estabeleceu uma nova forma de dependência com a natureza, a qual se converte em um recurso indispensável para a industrialização.

Para Giddens (1991), o capitalismo e o industrialismo, através dos projetos desenvolvimentistas baseados na extração e na exploração da natureza, tornaram-se o principal eixo de interação entre sociedade/natureza. Dessa forma, o capitalismo, enquanto um sistema de produção baseado no capital e no trabalho, e o industrialismo, enquanto um sistema que produz bens a partir da natureza e dos processos de produção, aliados ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, transformaram a natureza como o principal recurso para a manutenção e expansão da produção, da comercialização e do consumo, ou seja, para a manutenção do mercantilismo mundial.

Como consequência, Beck (2011) destaca que os efeitos desenvolvidos a partir do capitalismo mundial, da industrialização e dos projetos desenvolvimentistas, elaborados na modernidade/colonialidade, se revelam cada vez mais prejudiciais e perigosos. De acordo com Beck (2011, p. 02), “passamos a viver em meio aos efeitos colaterais de uma civilização -a modernidade capitalista industrial- que regurgitou e saiu dos trilhos, voltando-se contra si própria e escapando dos controles que visam ordená-la”. Sendo assim, com os riscos resultantes dos processos de busca pelo progresso e pelo desenvolvimento, constroem-se ameaças incalculáveis para a existência social, as quais abrangem todos os seres humanos em escala global e não apenas local, e envolvem desde os impactos ambientais até os impactos e efeitos na saúde das pessoas, com a destruição da natureza, contaminação, distribuição de poluentes e toxinas na água, no ar, no solo, nos alimentos, etc.

Diante destes riscos, ameaças e consequências negativas, pode-se compreender que os modelos hegemônicos de progresso da humanidade e de desenvolvimento encontram-se em uma situação de profunda crise e incerteza. Segundo Argueta (2015, p. 8), “a grande promessa de redução ou reversão da desigualdade uma vez alcançados certos níveis de crescimento, chocou-se com uma realidade persistente em que cada vez mais desigualdade é produzida, a cada ano o número de pessoas na pobreza aumenta”. Para Escobar (2014, p. 50) “*en vez del reino de abundancia prometido por teóricos y políticos de los años cincuenta, el discurso y la estrategia del desarrollo produjeron lo contrario: miseria y subdesarrollo masivos, explotación y opresión sin nombre*”.

Ao mesmo tempo, Quijano (2014, p. 848) coloca que o padrão de poder desenvolvido com a modernidade/colonialidade *“es hoy aún mundialmente hegemónico, pero también en su momento de más profunda y raigal crisis desde su constitución hace poco más de quinientos años”*. Em praticamente todo o mundo observam-se movimentos e lutas de (re)existências aos padrões impostos pela modernidade/colonialidade, buscando um novo sentido de existência social, que permita a defesa da vida humana e das condições de existência da natureza e do planeta. Para tanto, é necessário o desprendimento dos padrões da modernidade/colonialidade rumo a um novo modo de existência social que possibilite a libertação das práticas de dominação e de exploração impostas por meio deste sistema de controle moderno/colonial. Para tal desprendimento e libertação, concebe-se a *“descolonialidad del poder como punto de partida, y la autoproducción y reproducción democráticas de la existencia social, como eje continuo de orientación de las prácticas sociales”* (idem, p. 856).

De uma maneira geral, a decolonialidade emerge nos países do Terceiro Mundo, chamados de subdesenvolvidos, e busca, através das “epistemologias do Sul” (SANTOS, 2009), intervir, denunciar e responder criticamente aos processos de dominação e exploração impostos pela modernidade/colonialidade. Segundo Mignolo (2017, p. 13) a “descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade”. Desse modo, a decolonialidade apresenta-se como uma “opção” outra, que busca “desprender-se” das narrativas ocidentais, permitindo um modo de pensar menos vinculado as epistemes e paradigmas da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017).

Na perspectiva decolonial, autores como Gudynas (2011), Acosta (2016) e Quijano (2014) apontam o Bem Viver como elemento para a construção de possibilidades outras frente aos modelos hegemônicos de progresso e de desenvolvimento. Segundo Quijano (2014), da mesma forma que o debate sobre a colonialidade do poder e sobre a modernidade/colonialidade tem sido desenvolvido primeiramente na América Latina, a proposta do Bem Viver, enquanto um conceito em construção, se desenvolve primeiramente a partir dos movimentos dos indígenas latino-americanos. Assim, o *“Bien Vivir es,*

probablemente, la formulación más antigua en la resistencia 'indígena' contra la colonialidad del poder" (idem, p. 847).

Neste contexto, o Bem Viver surge como uma oportunidade para criar um caminho diferente, um novo regime de desenvolvimento, questionando as concepções desenvolvidas pelos modelos hegemônicos ocidentais baseados na dominação e exploração da natureza. Segundo Acosta (2016, p. 29) é necessário “propiciar uma transformação radical das concepções e linguagens convencionais do desenvolvimento e, sobretudo, do progresso, que nos foram impostas há mais de quinhentos anos”. Com isso, o Bem Viver “supera o tradicional conceito de desenvolvimento e seus múltiplos sinônimos, introduzindo uma visão muito mais diversificada e, certamente, complexa” (idem, p. 23). Sendo assim, o Bem Viver surge como uma possibilidade outra ao modelo de progresso e de desenvolvimento buscando a construção de uma economia baseada na solidariedade e harmonia com a natureza.

O Bem Viver revela os erros e as limitações das diversas teorias do chamado desenvolvimento. Critica a própria ideia de desenvolvimento, transformada em uma entelúquia que rege a vida de grande parte da Humanidade – que, perversamente, jamais conseguirá alcançá-lo. Por outro lado, os países que se assumem como desenvolvidos mostram cada vez mais os sinais de seu mau desenvolvimento. E isso em um mundo em que as brechas que separam ricos e pobres, inclusive em países industrializados, se alargam permanentemente (ACOSTA, 2016, p. 24).

A respeito do Bem Viver como uma possibilidade outra, Gudynas (2011, p. 03) explica que:

O Bem-Viver implica em mudanças profundas nas concepções de desenvolvimento, que vão além de meras correções ou ajustes. Não é suficiente buscar “desenvolvimentos alternativos”, uma vez que estes se mantêm dentro da mesma lógica para compreender o progresso, o uso da Natureza e as relações entre os seres humanos. O alternativo sem dúvida tem sua importância, mas são necessárias mudanças mais profundas. Em vez de insistir em “desenvolvimentos alternativos” se deveria construir “alternativas ao desenvolvimento” (segundo as palavras do antropólogo colombiano Arturo Escobar). O Bem-Viver é hoje a mais importante corrente de reflexão que surgiu na América Latina nos últimos anos.

Diante disso, Acosta (2016, p. 23) destaca que o Bem Viver “se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida [...], o Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a natureza”. Neste sentido, o Bem Viver busca superar o rompimento da relação sociedade/natureza, na qual a sociedade utiliza a natureza intensivamente para seu bem-estar, e propõe uma nova harmonia entre

sociedade e natureza, ou seja, a construção de relações de produção e de existência social que estejam sustentadas na solidariedade, e não na dominação e na exploração da natureza para fins comerciais e capitalistas. Assim, como aponta Gudynas (2011, p. 16), “a partir deste novo olhar as comunidades são redefinidas, ampliadas ao não-humano e se criam concepções alternativas da natureza”.

Com isso, Gudynas (2011, p. 16) destaca que o Bem Viver traz em seu interior as seguintes perspectivas:

Em primeiro lugar, abandona-se a pretensão do desenvolvimento como um processo linear, de sequências históricas que devem repetir-se. O Bem-Viver em vez não tem uma postura nem linear nem única da historicidade. Como segundo ponto, defende-se outra relação com a Natureza, reconhecida como sujeito de direitos e se postulam diversas formas de continuidade relacional com o ambiente. Em terceiro lugar, não se economizam as relações sociais, nem se reduzem todas as coisas a bens ou serviços mercantilizáveis. Isto permite apontar um quarto elemento, onde o Bem-Viver reconceitua a qualidade de vida ou o bem-estar de forma que não dependem somente da posse de bens materiais ou dos níveis de renda. Isto explica a importância dada à busca de felicidade e do Bem-Viver espiritual. Logo, um quinto elemento faz que o Bem-Viver não possa ser reduzido a uma postura materialista, já que em seu seio convivem outras espiritualidades e sensibilidades.

Ao mesmo tempo, o Bem Viver, enquanto uma possibilidade outra aos modelos hegemônicos de progresso e de desenvolvimento, é um projeto civilizatório que propõe e busca a superação do capitalismo mundial. De acordo com Acosta (2016, p. 72) “o Bem Viver propõe uma cosmovisão diferente da ocidental, posto que surge de raízes comunitárias não capitalistas. Rompe igualmente com as lógicas antropocêntricas do capitalismo enquanto civilização dominante e com os diversos socialismos”, visto que, ambos necessitam ser repensados pelo fato de utilizarem a natureza como fonte de recursos inesgotáveis, ou seja, são insustentáveis. Sendo assim, pode-se compreender que o Bem Viver “nos ordena a dissolver os tradicionais conceitos de progresso, em sua derivação produtivista, e de desenvolvimento, enquanto direção única, sobretudo com sua visão mecanicista do crescimento econômico” (idem, p. 90).

Com base nas discussões aqui levantadas, pode-se compreender que a partir da modernidade/colonialidade foram estabelecidas as raízes que constituíram as concepções e modelos hegemônicos de progresso e de desenvolvimento. Estes modelos hegemônicos sustentam a dominação e a exploração intensiva da natureza como recurso para a manutenção da industrialização, do mercantilismo e do capitalismo mundial. No entanto, observa-

se a (re)existência de possibilidades outras de pensar e de agir, como o Bem viver, que, através de movimentos de povos e regiões não ocidentais, busca transcender e desprender-se dos modelos hegemônicos, propondo assim um modo diverso e solidário de interação e de (con)viver entre sociedade/natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo aqui proposto foi de refletir sobre possibilidades outras ao desprendimento de modelos hegemônicos de progresso da humanidade e de desenvolvimento que se estruturam a partir do padrão moderno/colonial, apontando o Bem Viver como um dos caminhos para desprender-se de concepções que sustentam estes modelos hegemônicos, bem como para estabelecer caminhos em direção a um modo de (re)existência social diverso e solidário.

Os modelos hegemônicos de progresso da humanidade, constituídos a partir da modernidade/colonialidade, e de desenvolvimento, constituídos a partir da Segunda Guerra Mundial, se estruturam a partir do padrão moderno/colonial de dominação e exploração da natureza. Esses modelos hegemônicos sustentam e operam a partir da utilização intensiva da natureza como um recurso voltado a fornecer produtos para a manutenção da industrialização, da mercantilização e do capitalismo mundial. Porém, a busca incessante pelo progresso e pelo desenvolvimento revela cada vez mais o potencial destrutivo e as ameaças incalculáveis implicadas sobre a natureza e, conseqüentemente, sobre as condições de existência social.

Diante do risco de um colapso ambiental desencadeado pelos modelos hegemônicos de progresso e de desenvolvimento, observa-se a necessidade de desprender-se do padrão moderno/colonial. Para tal desprendimento, o pensamento decolonial nos propõe um olhar a partir da (re)existência do Bem Viver que, enquanto um conceito em construção desenvolvido a partir de movimentos indígenas latino-americanos, nos possibilita caminhos e possibilidades outras frente aos modelos hegemônicos de progresso e de desenvolvimento.

Sendo assim, o Bem Viver possibilita caminhos para superar a industrialização, a mercantilização e o capitalismo mundial que, através do padrão moderno/colonial, operam a partir da dominação e exploração intensiva da natureza. Além disso, o Bem Viver, enquanto uma possibilidade outra, nos conduz

em direção a um modo de existência social que se sustenta a partir da diversidade e da solidariedade entre sociedade/natureza.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 2. ed. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2016. 264 p.

ARGUETA, Arturo. Sistemas de saberes ambientales, naturaleza y construcción del Bien vivir. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [S.L.], v. 35, p. 147-157, 24 dez. 2015. Universidade Federal do Paraná.

<http://dx.doi.org/10.5380/dma.v35i0.43544>. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/43544>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34. Tradução de Sebastião Nascimento, 2011. 384 p.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER,

Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>. Acesso em: 27 maio 2021.

ESCOBAR, Arturo. **La invención del desarrollo**. 2. ed. Popayán: Universidad del Cauca, 2014. 360 p.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991. 156 p.

GUDYNAS, Eduardo. Bem-viver: germinando alternativas ao

desenvolvimento. **América Latina em Movimento**, Quito, n. 462, p. 1-20, fev.

2011. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1837823>. Acesso em: 05 abr. 2021.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), PP.12-32, 2017. Disponível em:

<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>.

Acesso em: 27 maio 2021.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. 1. ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **El desafío ambiental**. 2. ed. México: Pnuma, 2006. 153 p.

QUIJANO, Aníbal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder.

In: CLACSO (ed.). **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-

estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO,

2014. p. 847-859. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507045047/eje3-10.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In:

CLACSO (ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos

Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.
Acesso em: 27 maio 2021.

QUIJANO, Aníbal. El fantasma del desarrollo en América Latina. **Revista del Cesla**, [S.L], v. 1, p. 38-55, 2000. Disponível em:
<https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/369>.
Acesso em: 25 maio 2021.

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 (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 21-72.

Eixo VII – Outros mundos, sujeitos e movimentos decoloniais: lutas democráticas antirracistas, antipatriarcais, anticapitalistas, anticapacitistas

A POLÍTICA DE SAÚDE INDIGENISTA EM TEMPO DE CRISE E REFORMAS: A PORTARIA 1.907/2016 E A RESISTÊNCIA INDÍGENA

Suzane Rodrigues da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi um período marcado pelo contra-ataque aos direitos socialmente conquistados e postos na Constituição Federal (CF) de 1988, além disso a esfera pública foi reorganizada de forma a permitir maior participação da sociedade civil nos assuntos governamentais (MATOS, 2006).

Contudo, essa ampliação da participação não significou o aumento do compromisso por parte do governo com a promoção da autonomia dos grupos sociais, pelo contrário, significou maior controle social sobre esses grupos (MATOS, 2006).

Isso por sua vez esvaziava de sentido a questão da participação social da sociedade civil no governo, pois o que se tinha era uma imposição de projetos pré-definidos pelo Estado sobre a população indígena (MATOS, 2006). Esse autoritarismo torna a se repetir em 2016 através da publicação da portaria 1907/16, uma vez que o processo de construção e publicação dela, foi totalmente esvaziado do sentido de representação social das demandas e dos interesses dos diversos grupos que constituem os povos indígenas, principalmente da região norte do Brasil.

Isto posto, importa discorrer sobre a estrutura desse artigo. Para além da introdução e conclusão esse artigo encontra-se dividido em 3 partes, na primeira se tratou da política de saúde indigenista e os entraves que a perpassam na relação da mesma com os princípios e diretrizes que regem o Sistema Único de Saúde; bem como na sua relação com os ideais neoliberais que regem as reformas estatais e os interesses de agentes de poder que se personificam nos líderes dos movimentos sociais, representantes das entidades econômicas nacionais, entre outros.

¹ Mestre em políticas públicas (UFMA); suzane-r.s@live.com.

A segunda parte trata da metodologia científica, nesse espaço foi apontado os métodos e técnicas de pesquisa usados para construir o presente trabalho, já na terceira parte se discorreu sobre o que foi discutido ao longo do artigo, por meio de críticas mais detidas sobre a atuação, condições de trabalho e qualificação dos profissionais que atuam nas Organizações Não Governamentais (ONGs) que prestam serviços de saúde para a população indígena; bem como sobre o processo de revogação da portaria 1907/2016 que se deu por meio das resistências feitas por movimentos sociais indígenas.

Sabe-se que os movimentos sociais indígenas trazem como bandeira a luta por direitos, todavia essas lutas por direitos somente terão consequências emancipatórias se estiverem em harmonia com o projeto que visa à ruptura com o atual sistema econômico-político.

2. A política de saúde indigenista e a sua relação com o Sistema Único de Saúde

O atendimento as necessidades dos povos indígenas no contexto brasileiro, se deu durante muitos anos por iniciativas filantrópicas que se integravam às iniciativas do governo. Ao longo da história a população supracitada sofreu inúmeros ataques lesivos a sua sobrevivência, a exemplo, da construção de linhas ferroviárias na região amazônica no século XX, que dizimou milhares de índios, some-se a isso a elevada taxa de mortalidade da população em referência por conta de doenças infecto contagiosas.

Sendo assim, em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) cuja gestão foi marcada pela criação das Equipes Volantes de Saúde (EVS), que desenvolviam ações na área da assistência médica, além de monitorar o exercício de trabalho dos profissionais de saúde locais (BRASIL, 2002).

As EVS existiram até a década de 1970. A década de 1970 foi um período marcado pela reestruturação do capital, que se fez acompanhar, dentre outras coisas, da redução nos gastos para com o social, tal medida trouxe rebatimentos negativos em relação ao enfrentamento da questão social via Estado, pois ela passou a ser combatida através de ações residuais e pontuais, que amenizavam suas expressões, mas não as erradicavam. Nesse contexto a FUNAI enfrentou múltiplos entraves para efetivação dos serviços de saúde, tendo em vista a

diversidade social, cultural e geográfica que as comunidades indígenas apresentavam (GARNELO, 2004).

Isso por sua vez aprofundou as fragilidades que permeavam o desenvolvimento das ações de atenção à saúde indígena, tais fragilidades iam desde a falta de capacitação profissional dos recursos humanos existentes, para gerir os programas e serviços de saúde voltados à população em referência, até a falta de recursos materiais para a oferta de bens e serviços de saúde. Some-se a isso a ausência de profissionais qualificados para atender demandas de cunho emergencial ou mais complexas, o que explicava, mas não justificava o desrespeito às práticas tradicionais de saúde adotadas pelos indígenas, tais fatores apontavam para a necessidade de mudanças estruturais na política de saúde em referência (BRASIL, 2002).

Essas mudanças começaram a acontecer, mesmo que lentamente, a partir da década de 1980, período no qual a CF de 1988 foi promulgada, o que possibilitou a criação do Sistema Único de Saúde regulamentado pela lei 2020/1990.

Embora a lei 8080/1990 defina que a responsabilidade de dirigir as políticas sanitárias é do Ministério da Saúde, dez anos depois da implementação da lei supracitada as particularidades da população indígena foram percebidas e, por conta disso foi criado o subsistema de saúde indígena, que tem como base os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DESEI's), ao qual foi incumbida a responsabilidade de executar políticas sanitárias específicas voltadas para essa população (GARNELO, 2004).

Apesar da criação dos DESEI's ser um avanço para o subsistema de saúde indígena, a vigência da hegemonia neoliberal trouxe impactos significativos ao subsistema de saúde indígena, que por estar subordinado ao Sistema Único de Saúde (SUS), esteve ao longo dos anos sujeito aos entraves enfrentado pelo sistema em referência (VERANI, 1999).

Um desses entraves diz respeito a receita, pois a redução da receita repassada ao Ministério Público na década de 1990, acarretou a intensificação das fragilidades existentes nas ações e serviços de saúde voltados às populações indígenas (VERANI, 1999).

Para que a oferta dos serviços de saúde aos povos em referência não fosse suspensa, a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) em 1999 optou pela terceirização destes serviços através da celebração de convênios com as prefeituras, para que assim fosse possível o acesso mais facilitado da população indígena aos serviços e atividades sanitárias previstas pela política de saúde indigenista (GARNELO; SAMPAIO, 2005).

A terceirização dos serviços públicos de saúde foi efetivada sob a prerrogativa de que os serviços ofertados pelo Estado são morosos, burocráticos e incontínuos, o que prolonga o tempo de espera para acessá-los. Dessa forma, no período compreendido entre 1999 e 2000 a FUNASA terceirizou de forma gradual para ONG's os serviços de saúde, apostando na eficácia da esfera privada, a FUNASA por sua vez ficou com a responsabilidade de monitorar, coordenar e supervisionar os DESEI's, bem como por desenvolver ações que visassem à qualificação da força de trabalho. No entanto, a carência de recursos humanos em termos quantitativos e qualitativos sempre representou um dos maiores obstáculos na gestão dos subsistemas de saúde indígena (GARNELO, 2004).

Some-se a isso a baixa qualidade dos serviços prestados, e as precárias condições de trabalho que os profissionais desses subsistemas de saúde se submetiam e ainda se submetem, entre outros fatores que fragilizam a prestação de serviços no âmbito da política em referência. Este fato pode ser confirmado na fala do coordenador do Grupo de Trabalho de Saúde Indígena da sexta Câmara do Ministério Público Federal, Gustavo Kenner, que em uma entrevista no ano de 2016 afirmou o seguinte:

Agente tem um receio muito grande de que o subsistema de atenção à saúde indígena entre em colapso, já que neste momento vários contratos estão sendo paralisados. São cerca de 1,2 mil contratos; um impacto enorme. É a paralisação dos serviços (...). Esse direito não pode ser suspenso (KLEIN, 2016, p.1).

Some-se a isso a ausência de indicadores precisos e eficientes que viabilizem informações sobre o quadro das epidemias que assolam a população indígena, para que por meio deles os gestores possam tomar decisões cabíveis de forma a erradicar as mesmas e melhorar as condições de vida da população em questão. A ausência de indicadores atualizados sobre questões específicas relativas à saúde indígena, nos bancos de dados de saúde do Brasil tornam os debates sobre as questões de saúde indígena secundários, restringindo-se na maioria das vezes

as conferências específicas direcionadas a população em questão (GARNELO, 2004).

Sem indicadores precisos sobre questões básicas de saúde como as epidemias, não é possível demonstrar objetivamente a totalidade da situação degradante vivenciada pelos indígenas, prejudicando seu monitoramento. Ao se tratar do monitoramento da coisa pública, é importante que a equipe responsável pelo mesmo conheça de forma prática e clara a realidade na qual intervém, pois um sistema de monitoramento assistemático, descontínuo e obsoleto, representa um empecilho para que os gestores identifiquem os problemas reais e potenciais da realidade na qual intervém, e corrijam com eficácia os desvios tendo em vista a melhoria do sistema de saúde indigenista (MATUS, 1996 *apud* NOGUEIRA, 2002).

A mera discordância de que o foco na municipalização é insuficiente e inadequado para tratar das complexas questões de saúde indígena, sem dados quantitativos e qualitativos suficientes que comprovem tal situação, tem se demonstrado incapaz de gerar transformações estruturais que proporcionem novos rumos às condições de vida da população indígena.

É claro que em relação à melhoria das condições de vida dos indígenas, não se pode negar os avanços alcançados com a implantação do DSEI, pois antes de sua implantação a população indígena contava com práticas filantrópicas para atender as suas necessidades básicas, no entanto tem-se observado que ao longo dos anos a sua atuação tem se restringido quase que totalmente a ações de cunho primário, a saber, a medicina curativa e remoção dos casos mais graves aos hospitais das cidades próximas (GARNELO, 2004).

Nesse processo as ONG's passaram a assumir a função de executar serviços, programas e projetos sociais estatais voltados à população indígena, sendo assim estas passaram a incorporar tanto a burocracia que perpassa a estrutura estatal, por estabelecer relação com o Estado, como a racionalidade neoliberal cujos princípios contrariam aqueles que regem o SUS (GARNELO; SAMPAIO, 2005). Entende-se por ONG's: "um conjunto de organizações e iniciativas privadas que visam à produção de bens e serviços públicos" (FERNANDES, 1994 *apud* GARNELO; SAMPAIO, 2005, p.2).

Ao assumirem a função de prestar serviços de saúde essas ONG's acabam por redimensionar o seu modo de gerir os recursos públicos, na tentativa de

responder as diferentes demandas que lhes são apresentadas, pois o processo de construção e execução das políticas públicas e programas sociais sofrem influências internas e externas de grupos de interesses e movimentos sociais (SOUZA, 2006).

Cada qual leva para o espaço das negociações etnopolíticas suas demandas, sendo assim estes espaços são perpassados por múltiplos interesses, que expressam compromisso com diversos projetos societários, que nem sempre reafirmam os interesses dos segmentos sociais menos favorecidos. Nesse sentido, importa agora apontar uma dessas iniciativas, que visou deteriorar o já fragilizado sistema de saúde indígena.

2.2 Reformas na política de saúde indígena: a portaria 1907

Entende-se que a reforma estatal é um processo decorrente de um conjunto de mudanças que ocorrem nas relações sociais capitalistas nacional e internacionalmente, principalmente aquelas que dizem respeito as relações mercantis mundiais, bem como as relações políticas entre os diferentes países (COSTA, 2000).

Tais mudanças nas relações internacionais acabam imprimindo transformações na organização interna de diversos países. Isso pôde ser visto na década de 1990, na qual a reforma implementada no Brasil sofreu significativa influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que defendiam que o crescimento econômico mundial dependia dos orçamentos equilibrados e da estabilidade da moeda interna dos países, daí a necessidade de se operacionalizar reformas (COSTA, 2000).

Ainda sobre à categoria reforma, entende-se que ela foi destituída de seu sentido original redistributivo social-democrata, isso porque reforma era um termo usado pelo movimento socialista que apontava para a questão da revolução, no sentido de melhorar as condições de vida e trabalho da classe subalterna (BEHRING; BOSCHETTI, 2010). Por isso nesse trabalho, entende-se que o que se realizou aqui no Brasil durante a gestão de Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi justamente o contrário, a saber: uma contrarreforma.

FHC afirmava que as reformas – no sentido neoliberal - eram imprescindíveis para o crescimento do Brasil nas áreas econômica e social, além disso esse crescimento seria acompanhado do arrefecimento dos níveis de

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021

desigualdade e exclusão social (OLIVEIRA, 2011). Essa afirmativa se pautava na preocupação de reverter os altos níveis de desigualdades sociais que o Brasil experimentava no período, bem como as altas taxas de desemprego e a capacidade de consumo das famílias prejudicadas devido ao aumento da inflação.

O discurso oficial do governo FHC atribuía a crise - entendida como um evento cíclico que possui como base material a suspensão temporal na cessão do valor (MASCARO, 2018) - que a economia brasileira enfrentava, ao esgotamento do estado desenvolvimentista. Nesse sentido, retirar o excesso de Estado via operacionalização de reformas, foi a única saída apresentada pelo governo em referência, saída essa que não foi amplamente discutida com a sociedade, e que não conseguiu ser contestada pelos partidos de esquerda, pois eles eram na época minoria e tinham fraca influência (COSTA, 2000).

No entanto, a reforma estatal na década de 1990 encontrou força na mídia tradicional, que a defendia como fator primordial para a garantia da estabilidade monetária, da inflação, e por conseguinte do crescimento socioeconômico, que por sua vez traria melhoria para as condições de vida da população em geral. Contudo, o que ocorreu foi o desmonte do Estado de direito construído pela CF de 1988 (BEHRING; BOSHETI, 2010).

O declínio ou avanço dos direitos em uma conjuntura é reflexo da intensidade da luta de classes, de mudanças no poder político, bem como do nível de compromisso dos líderes em operacionalizar ações decisivas. Assim o corte ou a conquista de direitos não advém de processos globais abstratos, mas de correlações de forças sociais e políticas que se materializam nas relações de classes, bem como nas políticas de Estado, e nos representantes sociais e políticos dos segmentos societários (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Assim pode-se afirmar que a minimização dos direitos, advindo da redução do peso político das diversas frações de classe que compõe a classe subalterna, é reflexo do predomínio das forças reacionárias que compõe a classe dominante (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Isso pode ser visto no processo de implantação da portaria 1907/16, esta portaria retirava da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) a autonomia para descentralizar para os DSEI's e o orçamento necessário à manutenção do subsistema de saúde indígena, na prática os DSEI's teriam que pedir autorização

para o órgão federal em Brasília responsável pela política de saúde, para poder autorizar gastos simples que incidiriam sobre a remoção de pacientes, obtenção de equipamentos, entre outros elementos (MIOTTO, 2016).

Isso implicaria no aumento do tempo de espera para acessar os serviços de saúde em nível de atenção primária, uma vez que existem populações indígenas que se localizam em regiões de difícil acesso, o que dificulta o acesso das equipes de saúde até o local de moradia das mesmas, por isso estas se utilizam de transporte aéreo ou marítimo para chegar até elas (MIOTTO, 2016).

Apesar de todas as implicações supracitadas o ministro da Saúde Ricardo Barros aprovou a portaria em referência, sem consulta alguma a SESAI e nem a população indígena, tal medida reitera o autoritarismo que marca historicamente as ações estatais direcionadas aos povos indígenas (KLEIN, 2016).

A publicação dessa portaria provocou forte indignação na população indígena em todo o Brasil, que expressou a sua repulsa através protestos organizados por suas entidades representativas, a exemplo, da Associação Terra Indígenas do Xingu (ATIX), entre outras entidades que mobilizaram cerca de dez povos indígenas na região Norte do país. Estes ocuparam a sede do DESEI do Amapá e pressionaram o governo a revogar a portaria 1907/16, por entenderem esta como um retrocesso/desmonte aos direitos por eles conquistados no campo saúde (KLEIN, 2016).

Dentre esses retrocessos pode-se citar a centralização dos recursos, que juntamente com as outras medidas inconstitucionais previstas na portaria em referência, não levava em consideração as particularidades que engendra a política de saúde indigenista, muito menos as particularidades que as expressões da questão social assumem na realidade vivenciada por esses povos.

3. Abordagem teórica e metodológica

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o método materialista histórico dialético, por ser um método que auxilia a análise dos fatos sociais em uma abordagem histórica e totalizante (MARX, 2013).

Os processos de mudanças que ocorreram na conjuntura analisada foram perpassados por racionalidades, cuja compreensão na perspectiva da totalidade só é possível ao se utilizar de um referencial teórico adequado, que ofereça uma ótica crítica sobre elas, a exemplo, do referencial marxista.

Nesse sentido, se coloca na ordem do dia o desafio de se compreender na perspectiva da totalidade os principais elementos que são determinantes à reforma do Estado – dentro do recorte analisado – e como esses aspectos têm influenciado ao longo dos anos, a aprovação de portarias e outros instrumentos normativos, que refletem o compromisso com o conservadorismo.

Assim a construção desse artigo perpassou o esforço de compreender as ideias supracitadas no âmbito da política de saúde indigenista, conferindo ênfase a portaria 1907. Esse esforço foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa.

A abordagem escolhida permite que os dados sejam analisados em uma dimensão histórica a partir de uma perspectiva ampliada (MARTINELLI, 1999). Além disso, a pesquisa qualitativa se volta para dimensões da realidade que não podem ser quantificadas, ou seja, dimensões que correspondem a motivações; crenças; atitudes, entre outros aspectos relativos às relações humanas que não se limitam operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

A pesquisa qualitativa dialoga com a pesquisa bibliográfica, que foi usada para a construção do presente trabalho. Os dados coletados em livros, artigos científicos, entre outras fontes coerentes com o procedimento técnico escolhido, a saber: pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), que permitiu a aproximação e a compreensão do objeto de estudo no âmbito das lutas indígenas, lutas essas por vezes desenvolvidas contra as medidas governamentais tomadas de cima para baixo, que prejudicam os interesses dos povos em referência.

Acrescente-se ainda que a compreensão do objeto de estudo, se deu sem perder de vista o movimento dialético de aproximação e distanciamento da realidade, o que possibilitou uma análise mais ampla do objeto de estudo, e do contexto na qual ele se inseriu, sendo esse um ato político e técnico.

O desafio de se compreender na perspectiva da totalidade os elementos que foram determinantes à reforma do Estado, se coloca na ordem do dia. Dessa forma, na tentativa de compreender melhor tais elementos, se fez uso de alguns trabalhos, a saber: (GARNELO, 2004); (BEHRING; BOSCHETTI, 2010); (KLEIN, 2016), (MASCARO, 2018) entre outros, para tratar das categorias: política de saúde indigenista; reforma; portaria 1907/2016 e crise.

4. Análises e discussão dos resultados

Apesar dos inúmeros avanços que a política de saúde indigenista alcançou ao longo dos anos, ela ainda apresenta inúmeras deficiências a serem sanadas, e isso se pode ver nas informações abordadas nos subtópicos anteriores.

Uma dessas deficiências é a falta de qualificação de grande parte dos profissionais que trabalham diretamente com os povos indígenas, tal fato se faz presente desde o século passado, cuja atuação dos profissionais era – e ainda é – marcada pela falta de respeito à medicina tradicional desenvolvida pela população nativa, entre outras coisas. Porém os investimentos direcionados a qualificação dos profissionais que atuam nos DESEI's, acabam se tornando vão por conta da alta rotatividade de mão de obra existente (GARNELO, 2004).

Vale destacar que grande parte dos profissionais que trabalham nas ONG's e nos DESEI's que atendem a população indígena, tem seu exercício profissional marcado por práticas autoritárias, bem como pela falta de clareza na aplicação dos recursos materiais e financeiros, com escassa penetração nos locais de moradia indígena. Some-se a isso a escassez de informações dadas por estes profissionais à população indígena, aspecto esse que dificulta a efetivação do controle social (ATHIAS, 2004 *apud* GARNELO, 2004).

Esta última prerrogativa apontada, acaba por ferir os princípios da lei 8080/1990, que em seu Artigo 7º inciso VII trata da participação da comunidade. Some-se a esse o artigo 19º desta mesma lei, que confere a população indígena autonomia para participar da formulação de políticas públicas que lhes dizem respeito, através dos conselhos de saúde nos municípios e estados (BRASIL, 1990).

Outra problemática que perpassou o processo de aprovação da portaria 1907, foi a centralização da tomada de decisão. Embora a diretriz que trata da descentralização reja a política de saúde indigenista, sabe-se que na prática a centralização da tomada de decisões é que realmente se efetiva.

Isso se aplica as entidades representativas da política de saúde a nível federal, nas quais muitas decisões que dizem respeito aos povos indígenas são tomadas de cima para baixo. Além disso, a morosidade e a burocratização no repasse dos recursos federais para as entidades conveniadas, acarretam no atraso do pagamento dos salários dos trabalhadores que atuam nos DSEIs, bem como nas dívidas adquiridas com fornecedores (MATOS, 2006).

Acrescente-se ainda o fato de que apesar dos recursos a nível federal serem repassados, ainda que de forma morosa, os povos indígenas reclamam da falta significativa de medicamentos para tratar de doenças com alto grau de transmissão, a exemplo, da malária, tuberculose e doenças sexualmente transmissíveis. Há também falta de meios de transporte e combustível para transportar tanto os sujeitos que residem em locais de difícil acesso, como aqueles que mesmo morando perto da sede de um dos 34 DSEIs precisam ser removidos para a rede hospitalar municipal mais próxima (MARTINS, 2013).

Some-se a isso as fragilidades que existem na articulação entre os DSEIs e as redes municipais de saúde, isso acaba levantando mais entraves em relação à garantia do princípio da integralidade.

Acrescente-se os entraves relativos aos recursos humanos: a) o despreparo dos profissionais de saúde, em relação à qualificação, para atuar em contextos interculturais; b) o repasse das atribuições para as ONGs de contratar os profissionais de saúde – que é feito via terceirização – bem como de lidar com os atrasos no repasse dos recursos, com os embates trabalhistas, e de atender as reivindicações colocadas pelas lideranças indígenas, pelo Estado e pelas entidades parceiras do governo (MARTINS, 2013).

Todas essas atribuições são repassadas as ONGs que por vezes não se guiam pelos mesmos princípios estatais que norteiam o SUS, a saber: a universalidade, integralidade, equidade etc. Nesse sentido, muitas entidades – não todas – vão nortear suas ações pelo enfoque neoliberal (MATOS, 2006).

Acrescente-se ainda a importância de se melhorar o repasse de recursos materiais, humanos e financeiros para garantir a continuidade da prestação dos serviços de saúde, bem como a necessidade de se estabelecer regras claras em relação à aplicação desses recursos para se evitar desperdícios e/ou desvios (MARTINS, 2013).

Já em relação aos profissionais que compõe as equipes de saúde, o governo federal poderia analisar melhor as possibilidades de contratação temporárias, realizando mais concursos públicos ao invés de investir em contratações temporárias, pois isso garantiria mais estabilidade e vínculo das equipes de saúde com o público-alvo de suas ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível se perceber que a compreensão crítica que os povos indígenas têm desenvolvido da realidade que se inserem, tem sido fundamental para a construção de uma consciência crítica, que os têm levado a desenvolver lutas e resistências sociais contrárias as medidas adotadas pela burguesia, que são lesivas aos direitos conquistados pelos mesmos.

A pressão feita pelos movimentos sociais indígenas resultou na reformulação da portaria 1907/2016 que foi substituída pela portaria 2141/2016, que retomou algumas funções dos coordenadores dos DESEI's retiradas pela portaria 1907/2016.

Apesar dessa vitória alcançada sabe-se que ainda há muito que se avançar, sabendo disso os movimentos sociais indígenas têm desenvolvido lutas constantes por direitos emancipatórios, que promovam a transformação de suas realidades de acordo com os seus interesses.

Referências

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca básica de Serviço Social).

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à saúde dos povos indígenas**. 2º edição. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002.

BRASIL. Lei nº 8080, de 19 de Setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19 de setembro de 1990.

COSTA, Lúcia Cortes da. O governo FHC e a reforma do Estado brasileiro. **Pesquisa & Debate**, volume 11, número 1 (17), p. 49-79, 2000. Disponível em:< file:///C:/Users/suzan/AppData/Local/Temp/11119-28571-1-SM.pdf>. Acesso em: 10/06/2021.

GARNELO, Luiza. Política de saúde dos povos indígenas no Brasil: Análise situacional do período de 1990 a 2004. **XXVIII Reunião da ANPOCS**, p. 1-28, 2004. Disponível em:< <http://www.cesir.unir.br/pdfs/doc9.pdf>>. Acesso em 18/05/2017.

GARNELO, Luiza; SAMPAIO, Sully. Organizações indígenas e distritalização sanitária: os riscos de “fazer ver” e “fazer crer” nas políticas de saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.21, n. 4, p. 1217-1223, 2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2005000400024&script=sci_arttext&tIng=es>. Acesso em 20/06/2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª e d., São Paulo: Atlas S.A, 2008.

KLEIN, Tatiane. Ministério publica nova portaria sobre saúde indígena. **Instituto sócio ambiental**, Brasília, 24/10/2016. Disponível em:<

<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/inisterio-revoga-portaria-que-desmonta-sistema-de-saude-indigena>>. Acesso em: 08/02/2017.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa** – um instigante desafio. São Paulo: Editora Veras, 1999.

MARTINS, André Luiz. **Política de saúde indígena no Brasil**: reflexões sobre o processo de implementação do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, 2013, 126 f. Dissertação, Escola nacional de saúde pública Sergio Arouca ENSP, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:<

<file:///C:/Users/suzan/AppData/Local/Temp/mamartinsa.pdf>>. Acesso em: 14/06/2021.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**: livro primeiro: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. [recurso eletrônico]. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjz9eLSu_roAhXUIbkGHdEfDowQFjAAegQIARAB&url=http%3a%2F%2Fwww.gepec.ufscau.br%2Fpublicacoes%2Flivros-e-colecoes%2Fmarx-engels%2Fo-capital-livro-1.pdf%2Fat_download%2Ffile&usq=AovVaw0R6Rw2rMc2cYIojPXGGNA3>. Acesso em 02/06/2019.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo**: experiências exemplares no Vale do Javari. 2006. 274 f. Tese (doutorado em ciências sociais) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópole, RJ: Vozes, 2001.

MIOTTO, Tiago. **Portaria contra autonomia da Sesai e descentralização do Subsistema de Saúde não é revogada e mobilizações são mantidas**. Pará 26/10/16. Disponível em:<

<http://racismoambiental.net.br/2016/10/26/portaria-contra-autonomia-da-sesai-e-descentralizacao-do-subsistema-de-saude-nao-e-revogada-e-mobilizacoes-sao-mantidas/>>. Acesso em: 09/02/17.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de Serviço Social).

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Avaliação e Monitoramento de Políticas e Programas Sociais- revendo conceitos básicos. **Katálisis**, Florianópolis SC, v. 5, n.2, p. 141-152, 2002.

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. **Urutágua**, n. 24, p. 132-146, 2011.

SOUZA, Celina. Public policies: a literature review. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222006000200003&script=sci_arttext>. Acesso em 19/05/2017.

VERANI, Cibele BL et al. A política de saúde do índio e a organização dos serviços no Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 15, n. 2, p. 171-192, 1999. Disponível em:< CBL VERANI - Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 1999 - sis.funasa.gov.br>. Acesso em 20/05/2017.

A PRISÃO VISTA POR UM FILÓSOFO FRANCÊS: REFLEXÕES EM DIREÇÃO À DECOLONIALIDADE

*Jonas Rangel de Almeida¹
Karina Cássia Oliveira Reis²*

INTRODUÇÃO

Ao escrever este texto a quatro mãos gostaríamos de sublinhar que: em primeiro lugar, o nosso objetivo é refletir criticamente sobre a realidade em que vivemos hoje, posto que nós somos professores da Rede Pública Estadual e estamos preocupados com a situação atual do nosso país que dia após dia tem minado nossa confiança no futuro; segundo, apesar desse quadro, cremos que existe uma série de movimentos insurgentes, populares, anticapitalistas e antissistêmicos espalhados pelo mundo e aqui na América Latina o qual celebramos a existência e nos unimos como aliados; terceiro, consideramos que é preciso repensar criticamente às contribuições dos filósofos europeus que, por vezes, deixam passar incólume a dependência constitutiva da modernidade ocidental para com a conquista, submissão e domínio sobre os povos americanos; o quarto ponto, refere-se ao fato de que grande parte do nosso insucesso educacional guarda cumplicidade com àquilo que Fanon denunciou como a imposição de uma imagem distorcida de nós mesmos.

A seguir, delinearemos nossa proposta. Michel Foucault (1926 -1984) é reconhecido por suas intervenções intelectuais e suas contribuições para renovar a imagem do pensamento contemporâneo. Um exemplo disso, conceitos como o de biopolítica apropriados ao estilo de Mbembe gerou a conceituação da necropolítica. Nesse sentido, cabe muito bem a interpretação de Said (2003) sobre uma espécie de imaginação do poder em Foucault. Edward Said tornou-se conhecido por suas análises sobre as relações entre o Ocidente e Oriente e entre o imperialismo cultural e os povos colonizados. Em um pequeno ensaio intitulado *Foucault e a imaginação do poder*, Said (2003) tece algumas considerações sobre o pensamento do filósofo francês que nos permite refletir sobre o seu legado. Leitor de Foucault, Said (2003) chama-nos a atenção para o fato de que o pensamento de Foucault tem relação muito especial com o espaço, por isso, sua predileção pela análise espacial, de diferentes territórios, esferas e sítios descontínuos. Apesar

¹ Doutor em Educação PPGE/ Unesp – Marília. E-mail: jradavisao@gmail.com

² Doutoranda em Educação PPGE/ Unesp – Marília. E-mail: profkarinareis@yahoo.com.br

disso, Said (2003) mostra-se desconfortável com o modo que Foucault elabora sua analítica do poder. De acordo com esse intelectual, Foucault não conseguiu explicar de modo suficientemente claro as relações entre poder e mudança social. Não obstante, o pensador francês possui grande potencial em virtude daquilo que não apenas diz, mas, que deixa de fora, isto é, negligencia, evita e desloca. Pensando nisso, doravante, pretendemos revisitar o pensamento de Foucault e explorar na análise das relações de poder o lugar que a prisão ocupa, tendo em vista que essas instituições são atravessadas pelos mecanismos assujeitadores e tornaram-se atualmente *lócus* por excelência de exercício da necropolítica.

Nesse sentido, o propósito deste artigo é situar sumariamente a prisão em relação às lutas marginais mostrando como ocorre à entrada dos corpos e a inscrição da subjetividade nesse dispositivo estratégico de opressão política. Sendo assim, para Foucault (2006b) a prisão deve ser pensada como uma articulação saber/poder cujo objetivo é a produção do *sujeito delinqüente*, ou, criminoso mediante a uma *objetivação do olhar*, ao *adestramento do corpo* e ao *controle do tempo*. A entrada neste espaço de saber/poder é essencial para compreendermos a função política que os intelectuais ocupam na sociedade. No pensamento de Foucault ao se constituírem em jogos de forças, as relações de poder podem ser estudadas por diversos ângulos, por exemplo, analisar o grande jogo entre o Estado e seus cidadãos, ou mesmo, as relações entre Estados. Todavia, o filósofo francês se interessa por jogos de alcance mais limitado, temas que não possuem estatuto reconhecido na filosofia como grandes problemas: jogos de poder em torno da loucura, da doença, do corpo doente, ou os jogos de poder em torno da delinquência, da penalização e da prisão. Ao tratar sobre esse assunto Vilela (2010, p.214) diz que estas “[...] são questões que tocam profundamente a vida cotidiana. Elas evidenciam problemas – a loucura, o crime, o sexo – que, sendo experiências limite, sublinham a íntima entre as *experiências-limite* e a *historia da verdade*”.

Nesse horizonte, se pretende neste texto partir de uma série de pistas deixadas nas entrevistas publicadas pela edição *Ditos e Escritos IV* e no livro *Vigiar e punir* (1997). Objetiva-se assim, reconstruir qual o lugar que a prisão ocupa no pensamento do filósofo e mostrar como os jogos de poder em torno da prisão se inserem à margem das chamadas lutas históricas, exigindo dos intelectuais uma

outra postura em relação às novas configurações sociais da realidade. Uma vez que é interrogando sobre o que acontece com aqueles que não tomam parte na distribuição dos papéis sociais, com aqueles que não obedecem às normas e exigências impostas às existências singulares que podemos compreender como funcionam os mecanismos que cindem o normal e o patológico, o lícito e o ilícito. Desde então, a prisão vista na condição de um acontecimento singular, nos termos de relações saber/poder, se apresenta como um possível vetor de onde podem irromper resistências.

Em 1971, Michel Foucault é convidado por Daniel Defert para criar uma comissão de inquérito, cujo propósito era auxiliar nos processos criminais relacionados aos militantes presos do movimento: *Esquerda Proletária*, grupo de inspiração maoísta, que num regime de greve de fome reivindicavam para si direitos de presos políticos. Foucault aceita esse trabalho, mas, ao invés de uma comissão de inquérito, ele transforma a ideia em um grupo de informação. Assim nasce o Grupo de Informação sobre as Prisões – G. I. P. Basicamente, esse Grupo insistia ao mesmo tempo em ser uma experiência coletiva de pensamento e uma tomada da palavra pelos detentos. Tratava-se de mobilizar em rede um conjunto de intelectuais específicos –magistrados, médicos, assistentes sociais, jornalistas, psicólogos, etc- para que as informações sobre a prisão pudessem circular na sociedade, não pela palavra dos especialistas, mas, por intermédio dos depoimentos dos próprios detentos. Afinal, argumentava o grupo: ninguém pode ter certeza que nunca irá passar pela prisão em algum momento da vida, principalmente numa época em que a repressão policial se intensifica sobre os jovens, sobre os marginalizados e estrangeiros. Em *A prisão em toda parte* (FOUCAULT, 2006a), diz:

[h]á três meses o Grupo de informação sobre as Prisões conduz sua inquirição. Ele interroga os detentos, os ex-detentos, suas famílias, todos os usuários da prisão. Afinal, somos todos suscetíveis de ir para prisão; com que direito nos impedem de saber o que ela é realmente? Ela é um dos instrumentos do poder, e um dos mais desmedidos. Com que direito o poder faz segredo sobre ela? (FOUCAULT, 2006a, p. 26).

É num jogo aparentemente neutro que as instituições como tribunais, prisões, hospitais psiquiátricos, universidades, órgãos de imprensa/informação e as escolas que se exercem sob diferentes máscaras uma opressão que em sua raiz é política. Em *Prefacio a Enquête dans vingt prisons* (2006c), o Foucault indica que o contexto político de maio de 1968 contribuiu significativamente ao desenrolar

dessas lutas marginais, já que nesse momento de convulsão social o aparelho judiciário foi 'superutilizado' para reprimir os operários, estudantes, imigrantes, etc. Contudo, essa opressão, que a classe trabalhadora tem historicamente suportado com resistência tornou-se intolerável até mesmo às novas camadas sociais, entre eles, intelectuais, técnicos, juristas, médicos, jornalistas etc. Desta forma, as *inquirições-intolerância*, como era chamada, não era destinada a abrandar, ou, melhorar as condições sob a opressão, mas, servia como um ato político aonde a opressão se exercia sob nomes como, justiça, técnica, saber e objetividade. Por isso, elas possuem alvos precisos, instituições localizadas, administradores, responsáveis e dirigentes. A inquirição deve servir para reagrupar diversas camadas mantidas separadas pelas classes dirigentes através do jogo das hierarquias sociais e dos interesses econômicos divergentes. Em resumo, as inquirições articuladas pelo G.I.P não eram elaboradas do exterior por um grupo de técnicos, mas, pelos próprios inquiridos, cabia a cada um tomar a palavra, fazer cair a compartimentagem, formular o que é intolerável, encarregar-se da luta que impedirá a opressão de se exercer. Afinal como uma estrutura censurada como a prisão pode perdurar por tanto tempo?

Em *A prisão vista por um filósofo francês* (2006b), sob o contexto da publicação de *Vigiar e punir* (1997), Foucault mostra que o aparecimento da organização prisional como pena universal e semelhante para todos faz parte da história recente do ocidente. Nos tempos do Antigo Regime, no seio de uma sociedade feudal, o valor de mercado do indivíduo como mão-de-obra era mínimo, a própria vida, por causa das violentas epidemias, da grande mortalidade infantil, escassez, etc, não tinha o mesmo valor que passará a ter nos séculos seguintes. Até o século XVIII, com o absolutismo monárquico, o suplício não desempenhava o papel de reparação moral, antes sua função era de reconstruir a soberania do monarca que era manchada cada vez que um de seus súditos perturbava a ordem de seu poder.

Na esteira de uma sociedade em plena transformação e na figura de Charles Beccaria e dos reformadores que a questão da penalidade ganhará nova dimensão através da proposta de uma nova economia penal sugerida pela proporcionalidade entre o delito e as penas, ou seja, para um trabalho um salário proporcional, para delitos uma pena proporcional. Contudo os reformadores não

introduziram a nova tecnologia política que necessitava a sociedade nascente. Com a nova estrutura econômica da sociedade, a burguesia precisa organizar sua chegada ao poder com a ajuda de uma nova tecnologia penal muito mais eficaz do que o suplício, ou, a proporcionalidade das penas, que a propósito permaneceu nas variações das detenções contradita pela privação da liberdade como castigo único. Nesse horizonte, segundo Foucault (1997), um momento qualitativamente importante na filosofia do castigo é a guilhotina, uma vez que, graças a esse aparelho efetuava uma transformação do suplício em execução capital indolor, um verdadeiro grau zero do sofrimento.

Cabe ressaltar também que tais medidas punitivas não desempenham um papel meramente negativo de repressão, mas positivo, na medida em que é utilizado para legitimar o poder que edita as regras. Com os príncipes, o suplício legitimava o poder absoluto, sua atrocidade se desdobrava sobre os corpos, porque o corpo era a única riqueza acessível. Com a emergência da casa de correção, do hospital, da prisão, dos trabalhos forçados nasce também uma nova economia política da penalidade. Segundo Foucault (2006b, p.155) mesmo sob o rigor da monarquia o controle da sociedade era muito fraco, nas malhas frouxas da administração passavam mil e um ilegalismos populares.

O contrabando, a pastagem abusiva, a colheita da lenha nas terras do rei, embora ameaçados de penas terríveis, na realidade, raramente ocasionavam perseguições. Entretanto, no fim do século XVIII a burguesia com as novas exigências de uma sociedade industrial, com uma maior subdivisão da propriedade, não pode mais tolerar os ilegalismos populares, por isso, essa buscou novos métodos de coação do indivíduo, de controle, de enquadramento e de vigilância. Para o filósofo francês a estrutura arquitetural dessa exigência tecnológica é fornecida por Bentham, em 1791, com seu *panóptico*, que permitia um esquema complexo de vigilância no qual se controla qualquer coisa e todo movimento sem ser visto. Nesse âmbito, o poder desaparece, ele não mais se representa, mas existe diluído na infinita multiplicidade de seu único olhar. Em tempos modernos, a prisão, bem como um grande número de instituições que recentemente se disseminou no campo social segue esse mesmo princípio de vigilância. Conforme este autor, a fiscalização, os asilos psiquiátricos, os fichários,

os circuitos de televisão e tantas outras tecnologias que nos envolvem são a concreta aplicação do *panóptico*.

Poderia se argumentar nesse caso que a prisão desde o seu começo foi criticada como uma usina de delinqüentes. Como explicar então sua persistência de mais de cento e cinquenta anos? Segundo Foucault, (2006b, p. 156) a prisão cria e mantém uma sociedade de delinqüentes, o que inclui o meio, com suas regras, sua solidariedade e sua marca moral de infâmia. Portanto, longe de ser um estrondoso fracasso, a prisão é muito importante para o funcionamento da estrutura de poder da classe dominante. Foucault (2006b) menciona que sua primeira função é de desqualificar todos os atos ilegais que se reagruparam sob uma comum *infâmia moral*, o ilegalismo popular antes tolerado é enquadrado agora sob o signo da delinqüência. O delinqüente fruto da estrutura penal é antes de tudo um criminoso como qualquer que infringe a lei, seu castigo é a privação da liberdade.

Contudo, isso não impede a criação de uma zona intermediária da qual se serve a classe dominante para cometer seus ilegalismos, como ocorre no caso da exploração do sexo, onde, instauram-se interdições, escândalos e repressões em torno da vida sexual, permitindo transformar a necessidade sexual em mercadoria. Portanto, a ligação com o poder existe na medida em que há cumplicidade entre os delinqüentes e as estruturas policiais no controle da sociedade. Deste modo, cria-se um sistema que se efetua em plena cumplicidade por trocas e chantagens. Além disso, os delinqüentes têm outra função nessa nova economia da penalidade, a classe no poder se serve da ameaça da criminalidade como um *álibi* contínuo para endurecer o controle da sociedade. O medo que a criminalidade suscita o faz funcionar como uma espécie “nacionalismo interno”, pois, o medo do inimigo o faz “amar” o exercito, o medo dos delinqüentes o faz “amar” o poder policial.

Segundo Foucault (2006b, p.157) no fundo o suplício não desapareceu dos mecanismos da justiça criminal sendo incluído na penalidade incorporal. Mais do que nunca, essa nova penalidade pune, corrige e cuida, sendo legitimada nos parâmetros da ciência moderna, estendendo seu poder de controle, de imposição da norma. Conseqüentemente, o delinqüente não é fora da lei, mas ele se situa no centro dos mecanismos de poder, passando insensivelmente da “[...] disciplina à lei, do desvio ao delito, em uma continuidade de instituições que se remetem umas às

outras: do orfanato ao reformatório, à penitenciária, da cidade operária ao hospital, à prisão” (FOUCAULT, 2006b, p. 158).

Na senda de Foucault, Vilela (2010), entende que a emergência de uma sociedade do tipo capitalista, de uma produção mais intensa e eficaz possível, exigiu que o olho do poder se disseminasse por todo corpo social, fazendo com que cada indivíduo se sentisse efetivamente observado por ele. Daí que se criasse uma verdadeira *microfísica do poder*. É a proliferação das tecnologias disciplinares, cuja origem é extrajurídica. Como escreve Deleuze (1988), a prisão como visibilidade do crime não deriva do direito penal como forma de expressão, ao invés disso, ela provém horizonte diferente, disciplinário e não jurídico. Para Vilela (2010, p.210), essa visibilidade está presente desde as primeiras obras de Foucault e se manifesta em *Vigiar e punir* (1997), no qual as disciplinas implicam na visibilidade – do crime, da doença, da loucura – desempenhando o papel de uma imagem da pena de privação da liberdade, de alienação, de doença. No fundo vemos o que se ensaia uma *crítica política da visibilidade*.

Na entrevista *O olho do poder* (2004), realizada após a publicação de *Vigiar e punir*, Foucault revela que foi estudando as origens da medicina clínica que pensou seus estudos sobre a arquitetura hospitalar na segunda metade do século XVIII, a época do movimento de reforma das instituições médicas. No *Nascimento da clínica*, o autor procurava entender como olhar médico havia se institucionalizado, como esse olhar se inscreveu efetivamente no espaço social e como a nova forma hospitalar era, ao mesmo tempo, o efeito e o suporte de um novo tipo de olhar. Foi examinando os diferentes projetos arquitetônicos elaborados depois do segundo incêndio do *Hôtel-Dieu*, em 1772, que Foucault percebeu até que ponto o problema da visibilidade total dos corpos, dos indivíduos e das coisas para um olhar centralizado havia sido um dos princípios diretores mais constantes. Nesta época os médicos eram de certa forma especialistas do espaço. Diz Foucault:

[n]o caso dos hospitais, este problema apresentava uma dificuldade suplementar: era preciso evitar os contatos, os contágios, as proximidades e os amontoamento, garantindo a ventilação e a circulação do ar: ao mesmo tempo dividir o espaço e deixá-lo aberto, assegurar uma vigilância que fosse ao mesmo tempo global e individualizante, separando cuidadosamente os indivíduos que deviam ser vigiados. (FOUCAULT, 2004, p.209).

Foucault (2004) admite que durante muito tempo se acreditava que essa gestão calculada dos espaços eram problemas específicos da medicina do século XVIII e de suas crenças. Contudo, a partir de seus estudos sobre as *sociedades punitivas* chegando a *Vigiar e punir* e, até, *A vontade de saber*, Foucault passa a elaborar elementos que nos permitem entender a propagação dos dispositivos de visibilidade.

Para compreender o que são esses dispositivos, Foucault (2004, p.216) nos deixa algumas pistas de que um grande medo assombrou a segunda metade do século XVIII, “[...] o espaço escuro, o anteparo de escuridão que impede a total visibilidade das coisas, das pessoas, das verdades”. Com o desbloqueio da população, era preciso dissolver os fragmentos de noite que se opõem à luz, fazer com que não houvesse mais espaços escuros na sociedade, era preciso demolir as câmaras escuras onde se fomentava o arbitrário político, os caprichos da monarquia, as superstições religiosas, os complôs dos tiranos e dos padres, as ilusões da ignorância, as epidemias (Foucault, 2004, p.216). Era necessário fazer com que as pessoas se sentissem mergulhadas num campo de visibilidade, sob o olhar dos outros. Para o filósofo, esse reino da opinião, invocado com tanta frequência nesta época, é um tipo de funcionamento em que o poder se exerce pelo simples fato de que as coisas serão sabidas e de que as pessoas serão vistas por um tipo de olhar imediato, coletivo e anônimo. Um poder cuja instância principal fosse não tolerar regiões de escuridão.

Nesse registro, para Foucault (2004, p. 210), o projeto de Bentham despertou interesse, pois fornecia a fórmula aplicável a muitos domínios diferentes de um poder exercendo-se por transparências de uma dominação por iluminação. O *panóptico* servia para criar um espaço de legibilidade detalhada. Entretanto, antes de qualquer coisa, é preciso frisar que o *panóptico* foi uma espécie de utopia, de uma forma pura elaborada no século XVIII para fornecer ao exercício do poder um alcance imediato e total, o que passa ao largo da realidade. Segundo Foucault (2006b) havia uma funcionalidade no sonho de Bentham, mas nunca houve funcionalidade real deste na prisão. A realidade da prisão sempre foi tomada em diferentes estratégias e táticas que levavam em consideração o caráter espesso, pesado, cego e obscuro da prisão.

Em *Vigiar e punir*, Foucault (1997, p. 186-214) dedica um capítulo para descrever o dispositivo *panóptico*. Ele funciona *grosso modo* assim: um princípio, na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia.

Para Foucault (2004, p. 2011) a própria palavra *panóptico* é fundamental. Ela designa um princípio de conjunto, Bentham não imaginou simplesmente uma figura arquitetural destinada a resolver um problema específico, como o da prisão, o da escola ou o dos hospitais. Esse anuncia uma verdadeira invenção, sendo assim, na verdade aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam: ele descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância. Segundo Foucault (2004), Bentham pensou e disse que seu sistema ótico era a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder. Na verdade, ela foi amplamente utilizada depois do final do século XVIII. Mas os procedimentos de poder colocados em prática nas sociedades modernas são bem mais numerosos, diversos e ricos. Seria falso dizer que o princípio da visibilidade comanda toda a tecnologia do poder desde o século XIX, a visibilidade constitui apenas um dos elementos. Como sublinha Larrosa (1995, p. 61), “[...] a visibilidade é, para Foucault, qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção”.

Foucault (2004, p. 222-226), entende que a disseminação desses dispositivos de visibilidade constitui um conjunto de táticas que foram organizadas a partir de condições locais e urgências particulares. Nesse sentido, seria preciso traçar um conjunto complexo de mecanismos de poder que se apóiam e se articulam mutuamente. Isso significa em termos de uma análise das relações de

poder que é preciso analisar o conjunto das resistências aos micropoderes disciplinadores em termos de tática e de estratégia, vendo que cada ofensiva serve de ponto de apoio a uma contra-ofensiva. A análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é, ao mesmo tempo, anônimo e sempre vencedor. Ao contrário, trata-se de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eugenia Vilela (2010) a partir da análise dos chamados *espaços contemporâneos de abandono*, mostra como determinados jogos de verdade comportam certas fissuras que perpassam a história da política de verdade do ocidente. Partindo da contribuição de diversos autores, dentre os quais podemos destacar Hannah Arendt, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Antonio Negri, Gilles Deleuze, Françoise Proust, essa autora promove uma perspectiva em que se desenham relações adversas, construído, de um lado, num mundo em que o privado se fez público, isto é, onde aniquilação do segredo carrega continuamente a obrigação da palavra (poder e linguagem), e, de outro, mostrando um poder que passa a administrar a vida (poder e vida), uma nova forma de *biopoder*. Segundo Vilela (2010), essa dupla condição política leva a situações extremas em que o corpo humano é remetido tão somente para sua crua materialidade, a vida abandonada é convertida em vida nua. Nesse sentido, se desenvolve uma tensão entre a contemporaneidade e a experiência, pois, em vez de acontecimentos nesta se delineiam fatos e abstrações, tornando prioritária a percepção de conceitos (refugiado, asilado, deslocado, doente, cidadão, povo, população) que oferecem a experiência única e singular do ser concreto que sofre mostrando figuras que fraturam os regimes de poder e verdade. Além disso, para Vilela (2010), não basta pensar apenas o poder se investindo sobre a vida e a silenciando, mas avaliar a densidade desse próprio silêncio, pensar a vida marcada pela experiência.

Para Vilela (2010, p. 284-285), os espaços de abandono contemporâneos são expressão de uma nova forma de *biopoder*, poder que se investe não mais sobre corpo abstrato de um cidadão, mas nos corpos vivos de uma população ou de indivíduos que ainda não encontraram uma existência política, portanto, se trata de um poder que se debruça sob os limites da vida: Vida nua. Tais espaços são constituídos por uma lógica perversa, conduzindo a matéria a qual nem possui

uma existência política a realidades a qual nem ao menos existe uma ordem discursiva adequada. Diz a autora:

[t]orna-se importante então pensar, sob este prisma, a *tanatopolítica*: pensar as expressões das diferentes figuras do totalitarismo como uma conjugação entre o solo e o sangue, sob uma lógica da morte. E pensar a *resistência* a essa política a partir do próprio corpo como uma *força da vida*. Nessa forma de biopolítica, o poder já existente debruça-se sobre formas de vida que lhe escapam e que, surpreendentes, inventam as suas próprias formas de poder. Uma resistência decorre da própria vida. (VILELA, 2010, p. 284)

Entre o *poder* e a *vida*, a resistência, nessa situação, supõe um corpo trágico, ali “[...] tudo se passa num ponto sem lugar onde o *corpo político*, que exige a desistência da soberania individual, se desrealiza em face de uma *política do corpo* no qual insubmisso e indócil, o corpo é o campo de batalha da paixão” (VILELA, 2010, p. 203). Resistir seria então, criar um espaço de respiração. Uma resistência que é simultaneamente um acontecimento. Por isso, mesmo que a prerrogativa do poder soberano seja gerir a vida, convertê-la em vida nua, diz Vilela “a *vida nunca é nua*” (2010, p.285), pois, a vida:

[...] produz uma multiplicidade de acontecimentos, uma infinita dramaturgia que, mesmo nos espaços paroxísticos do abandono, continua sendo uma dramaturgia, ainda que seja uma dramaturgia de aniquilamento. Assim sendo, talvez pudéssemos afirmar que o ato fundamental do poder totalitário não é a produção de vida nua, mas a produção de uma dramaturgia de aniquilamento. A *vida nunca é nua*. (VILELA, 2010, p. 285)

Deste modo, há uma atualidade no trabalho de Vilela (2010), já que, esta consegue penetrar nos campos mais inóspitos de abandono social e político e mostrar, através das vidas, uma força centrífuga de resistir, de ficar de pé, de continuar, de buscar viver melhor.

Referências

- DELEUZE, G. **Foucault**. 1ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FOUCAULT, M. A prisão em toda parte. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.26, 2006a.
- FOUCAULT, M. A prisão vista por um filósofo francês. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 152-158, 2006b.
- FOUCAULT, M. O olho do poder. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. São Paulo: Editora Graal, p. 209-228, 2004.

- FOUCAULT, M. Prefacio a Enquête dans vingt prisons. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 28-31, 2006c.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, p. 35-86, 1995.
- MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.
- SAID, E. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- VILELA, M. E. **Silêncios tangíveis: corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono**. Edições Afrontamento, 2010.

**COLONIALISMO, ESCRAVIDÃO E CAPITALISMO:
APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO**

Cristal Silva Halfeld¹

1. INTRODUÇÃO

Para compreender as múltiplas determinações que influenciam as noções de gênero na contemporaneidade, e conseqüentemente os aspectos subjetivos construídos por indivíduos integrados numa totalidade social delimitada num modelo socioeconômico e político que impõe como única alternativa a exploração do homem pelo homem, é necessário o resgate histórico do colonialismo e da escravidão enquanto responsáveis por reforçar o padrão patriarcal, heterossexual e cisgênero enquanto ideologia e instrumento de coerção Estatal.

Parte-se então, para a necessária revisão histórica e conseqüente construção do artigo proposto, de uma revisão bibliográfica calcada na metodologia materialista-histórica e dialética, utilizando enquanto referencial teórico autores vinculados à perspectiva crítica e que dedicaram enormes esforços para abordar e elaborar sobre questões latentes ao colonialismo, racismo, capitalismo e patriarcado.

Considerar-se-á impossível a compreensão da diversidade de gênero sem levar sob o prisma da análise crítica os componentes sócio-históricos, marcados a ferro e fogo nos países colonizados ou que empregaram a escravidão de negros e nativos, ou os dois simultaneamente, no processo histórico de acumulação capitalista.

SUBJETIVIDADES COLONIZADAS

O processo de colonização imposto aos países fora do eixo imperialista, capitalista e industrial, impeliu aos sujeitos colonizados não apenas a exploração econômica e escravista, mas também uma reconfiguração das relações sociais previamente existentes via coerção, violência e genocídio deliberado das populações nativas existentes.

A violência que presidiu ao arranjo do mundo colonial, que ritmou incansavelmente a destruição de formas sociais indígenas, que arrasou completamente os sistemas de referência de economia, os modos de aparência e do vestuário, será reivindicada e assumida pelo colonizado

¹ Bacharelado em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora

no momento em que, decidindo ser a história em atos, a massa colonizada se engolfar nas cidades interditas. (FANON, 1968 p.30)

De acordo com o exposto por Fanon, o fenômeno do colonialismo-imperialismo não apenas submeteu os nativos à escravidão, mas através da violência colonial, também fora destruída formas tradicionais de aparência e vestuário, em um duplo golpe se acorrenta as populações nativas e se destrói as subjetividades construídas na singularidade de suas relações sociais próprias.

Conforme Perra, 2014, p. 2: “Os conquistadores olharam aos homens indígenas como seres selvagens afeminados por conta da sua ornamentação e às mulheres como fogosas por terem parte dos corpos desnudos” Ou seja, a visão do colonizador sobre o colonizado é marcada pela construção social e histórica da moralidade cristã, capitalista e patriarcal europeia, especificamente os países que utilizaram do colonialismo-imperialismo para expandir sua acumulação.

Nossos ancestrais foram vestidos com roupas estranhas à sua cultura original, cortaram os seus cabelos para diferenciá-los entre homens e mulheres e não permitiram, tomando-as por aberração, todas as práticas intersexuais que produziam alterações à moralista mente espanhola. (PERRA, 2014, p.2)

Ou seja, o controle colonial-imperial sobre os comportamentos dos nativos, ou ancestrais, fora essencial para a construção da sexualidade e do gênero dentro das normativas estabelecidas pela metrópole que controlava o território. O massacre deliberado e a coerção marcam uma construção que não segue seu rumo natural, negando as próprias características ontológicas do ser-humano numa perspectiva moralizante, que assume seu papel na reprodução ideológica de normas e padrões para o comportamento humano.

Ainda que a interação entre moral, as relações sociais de produção e de dominação político-ideológica não seja imediata, nem mecânica; ainda que a ideologia dominante não seja absoluta, a sociedade não se (re)produz sem a existência de um certo consenso ideológico que corresponde a determinada sociabilidade e cujos valores adquirem significados de acordo com as necessidades objetivas de (re)produção da sociedade, em sua totalidade. (BARROCO, 2010, pp 52-53)

Frölich ao analisar a teoria da acumulação e do imperialismo presentes na obra de Rosa Luxemburgo, destaca que:

Queimando de ódio, ela descreve a luta contra a economia natural e seus representantes, os “representantes da cultura”, que, conscientes de sua moralidade e cultura, espezinham os povos de modo tirânico e predatório, obtuso, inconsequente, hipócrita e brutal, aniquilam culturas antigas e destroem obras culturais das quais depende o destino de milhões, disseminam fome e morte e eliminam povos inteiros da face da terra para preparar o solo no qual poderá germinar a semente capitalista. (Frölich, 2019, p. 168)

E prossegue em sua análise:

Pelo exemplo dos Estados Unidos, do Canadá da África do Sul, revela os métodos com que os índios e negros foram privados de sua terra, de liberdade e de vida, a economia natural foi substituída pela economia mercantil simples, e por fim, o capital expulsa os camponeses de uma região para outra. (Frölich, 2019, p. 168)

Portanto, compreendendo o colonialismo-imperial enquanto ferramenta de dominação territorial, ideológica, e instrumento de acumulação de riquezas para as metrópoles-impérios, se demonstra uma fragmentação na interação livre do homem com a natureza através da imposição da exploração do homem pelo homem, ou de uma nação sobre a outra. Para Quijano, 2005, p.117 “A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial.”

Hoje ainda estamos expostos a parâmetros herdados por estes violentos conquistadores através de uma valoração social, moralista e religiosa, que mudou para o bem e para o mal, ordenando essas estúpidas formas de pensamento em nossa vulnerável e adormecida sócio cultura latino-americana. (PERRA, 2014, p.2)

Para Perra, a ordenação social que o colonialismo-imperialismo configura na América Latina se mantém até a contemporaneidade, no tangente à constituição do gênero e da sexualidade enquanto ferramenta coercitiva em seu processo de constituição social e histórico, portanto, o colonialismo-imperialismo configura também um projeto de poder, não só local, mas mundial, a constituição do capitalismo à custa da exploração de outras regiões, perpassando as relações sociais de raça, gênero e sexualidade.

A atividade política supõe a projeção ideal do que se pretende transformar, em qual direção, com quais estratégias; por isso, implica projetos vinculados a idéias e valores de uma classe, de um estrato social ou de um grupo, donde sua vinculação com a ideologia como instrumento de luta política. (BARROCO, 2010, p. 49)

Quanto a moral e sua imposição - seja através da coerção, seja pelo consenso ideológico e seus mecanismos de reprodução - não se apresenta desvinculada da atividade política e dos projetos políticos na sua construção, sendo responsável em seu estado alienado e com a ausência da perspectiva emancipadora do homem, subserviente justamente ao reforço da (re)produção da ordem preexistente no decorrer do tempo e espaço histórico.

De acordo com Barroco (2010) “na sociedade de classes, a moral cumpre uma função ideológica precisa: contribui para uma integração social viabilizadora de necessidades privadas, alheias e estranhas às capacidades emancipadoras do homem. Barroco, 2010, p. 45” E prossegue “ainda que não diretamente, mas

através de mediações complexas, a moral é perpassada por interesses de classe e por necessidades de (re)produção das relações sociais que fundam um determinado modo de produzir material e espiritualmente a vida social. Barroco, 2010, p. 45”

3. CAPITALISMO, RACISMO E GÊNERO

O capitalismo consolidado através da espoliação e imposição de seu modo de produção sobre outros povos através de sua via colonial-imperialista configura o modo de produção hegemônico globalmente, determinando as relações sociais em todas as suas esferas, incluindo as relações sociais de gênero. Saffioti se debruça em uma análise materialista e dialética para compreender o fenômeno, de acordo com a autora:

Cada vez mais se impõe a necessidade de tomar-se como totalidade histórica inclusiva o sistema capitalista internacional dentro do qual as sociedades globais nacionais não são senão subsistemas, que embora guardando um mínimo de autonomia funcional, mantêm, com o sistema geral e com seu núcleo, uma identidade fundamental. Não se trata, entretanto, de abstrair o que cada subsistema apresenta de específico, tomando-os como meras repetições de um modelo, mas de desvendar, sob um real aparente próprio de cada um deles, as determinações essenciais do sistema capitalista de produção, que enquanto tais, nenhuma diferença apresentam entre uma e outra de suas concreções históricas. Visto que aquelas determinações essenciais assumem, em cada concreção singular do sistema capitalista de produção, uma aparência necessária, derivada das condições específicas da vida de um povo, e que este real aparente constitui também um dado da situação, ganhando, muitas vezes, uma força extraordinária como formador da consciência social, a *análise*, mesmo que vise à explanação das questões femininas no modo capitalista de produção em geral, ultrapassando o nível de sua realização nos subsistemas constituídos pelas sociedades nacionais, *deve captar não apenas o movimento do real e do essencial, mas também a relação dialética por eles mantida.* (SAFFIOTI, 2013, p.43, grifo do autor)

Assentando seu raciocínio através do método e dos escritos de Marx, Saffioti explicita que a realidade global e totalizante é marcada pelas determinações do modo de produção capitalista, embora cada realidade nacional apresente suas singularidades, a universalidade das relações sociais de produção deve ser tratada de forma dialética entre o movimento do real e do essencial. Sendo a questão feminina, ou a questão do gênero, integrantes dessa totalidade presente no movimento real, ainda que apareça em sua forma alienada e desvinculada do processo histórico e social formador da consciência.

Dessa forma, analisando o trabalho enquanto atividade formadora das capacidades humanas, em seu sentido livre, que assume uma relação diferente em

sociedades onde o trabalho assume sua forma alienada e as relações sociais são reificadas podemos perceber que:

Cada modo específico de atualização da força de trabalho nem é atividade inerente ao homem ou à mulher nem deriva de uma necessidade inerente aos representantes de um ou outro sexo. A atividade trabalho, nas diferentes formas que assume ao longo da história, não é senão o resultado histórico da luta do ser humano (homens e mulheres) com a natureza no processo social de produção de sua vida. O trabalho industrial, nas sociedades capitalistas, neste sentido, não é inerente nem ao homem nem à mulher; é simplesmente um momento da evolução histórica da humanidade, um modo histórico determinado de humanizar a natureza e de reificar as relações sociais (SAFFIOTI, 2013, p.70)

O trabalho então, que constitui todas as relações sociais, desde seu desenvolvimento histórico e sua relação com a modificação da natureza em busca de sua sobrevivência que carrega sua formação e autoformação de consciência, perpassa as relações de gênero na medida em que se enraíza em todas as relações sociais noções perpetuadas pela ideologia da classe dominante, ou seja, as ideologias da classe burguesa que influencia através de seus aparatos superestruturais Igreja, escola, Estado, etc a vida cotidiana de forma alterada no sentido de humanização da natureza e reificação das relações sociais.

[...] como via de expressão da personalidade humana que o trabalho, com as características que assume nas sociedades capitalistas, não é necessário aos indivíduos. Entretanto, isto não atinge somente as mulheres. É fenômeno que envolve também os homens, embora nestes seja menos aparente, dado o hábito do trabalho que a sociedade criou nos setores masculinos. (SAFFIOTI, 2013, p. 71)

Analisando dessa forma, o trabalho atinge a personalidade humana, uma vez que se constrói e autoconstrói através dessa relação com a natureza. Contudo o trabalho nas relações capitalistas coloniais-imperiais, com todas as suas formas e ideologias que se assimilam, não é necessário, sendo deformador próprio das relações sociais que se invertem.

A mística do gênero, ou a mística feminina, é produção própria ideológica e reforçada por esse modo de produção capitalista, que utiliza fatores sócio-históricos anteriores para reafirmar a condição de subordinação, opressão e exploração em setores dissidentes da ideologia dominante, que consiste no homem, branco, heterossexual, cisgênero, com renda.

Conforme analisa Saffioti (2010) “A mística feminina desempenha aqui importante papel, justificando a canalização da força de trabalho feminina para o desempenho de tarefas mal remuneradas, não conferidoras de prestígio e nas quais mais facilmente se burla a legislação trabalhista. (SAFFIOTI, 2010, p. 93)”.

Analisa-se então dessa forma que a ideologia é responsável não por algo somente abstrato, mas que apresenta implicações na concretude das relações sociais em sua materialidade, as relações de trabalho são fortemente marcadas pelas relações de gênero, de raça e de sexualidade, onde a maioria dos sujeitos sociais ocupam lugares nas relações de tempo-espço de trabalho precarizadas, majoritariamente dentro dos setores de serviços ou de cuidados.

Analisando as relações de gênero e de raça nos Estados Unidos durante e depois do período abolicionista, Angela Davis fornece um material indispensável para se pensar gênero e ideologia no percorrer das sociedades capitalistas coloniais-imperiais, o que se constituiria posteriormente no centro hegemônico do capitalismo imperial-colonialista, fez-se necessária também a utilização da escravidão e da opressão de gênero enquanto ferramentas para a consolidação da sociedade industrial.

Apenas um número infinitesimal de mulheres negras conseguiu escapar do campo, da cozinha ou da lavanderia. De acordo com o censo de 1890, havia 2,7 milhões de meninas e mulheres negras com idade acima dos dez anos. Mais de 1 milhão delas eram trabalhadoras assalariadas: 38,7% na agricultura, 30,8% nos serviços domésticos, 15,6% em lavanderias e ínfimos 2,8% em manufaturas. As poucas que encontraram emprego na indústria realizavam os trabalhos mais sujos e com os menores salários. (DAVIS, 2016, p. 95)

Ou seja, mesmo ainda pós a abolição e a instituição do trabalho livre independente de cor e de gênero, percebe-se que os espaços de trabalho e os espaços sócio-ocupacionais são demarcados pela raça, etnia e gênero.

O capitalismo industrial destrói as relações de produção anteriores e se reutiliza das relações sociais existentes de opressão e exploração para a manutenção do sistema, Angela Davis analisa o papel da ideologia da feminilidade durante o processo de instituição do trabalho fabril e a destruição do papel feminino dentro dos lares.

Por volta dos anos 1830, o sistema fabril absorveu muitas das atividades econômicas tradicionais das mulheres. Claro, elas foram libertadas de algumas de suas velhas tarefas opressivas. Ao mesmo tempo, porém, a incipiente industrialização da economia minou o prestígio que as mulheres tinham no lar – um prestígio baseado no caráter *produtivo* e absolutamente essencial de seu trabalho doméstico até então. Por causa disso, a condição social das mulheres começou a se deteriorar. Uma consequência ideológica do capitalismo industrial foi o desenvolvimento de uma ideia mais rigorosa da inferioridade feminina. (DAVIS, 2016, p.45, grifo do autor)

Demarca-se, dessa forma, que a instituição do capitalismo industrial condiciona os sujeitos num movimento ideológico que também possui impactos materiais no cotidiano da (re)produção da vida material, ou seja, os impactos não

são apenas nas relações de gênero, mas nas relações sociais de raça, etnia e sexualidade também, e estas se entrecruzam com as relações sociais de classe.

Conforme se desenvolve a era dos monopólios, o capitalismo se altera e se reconfigura, encerrando sua fase inicial de constituição industrial baseada no período concorrencial para o monopolista. Acirra-se nesse período as intervenções imperialistas, tanto no plano material, quanto ideológico.

Durante as primeiras décadas do século XX, a ascensão da popularidade do movimento eugenista dificilmente era um avanço fortuito. As ideias eugenistas eram perfeitamente adequadas para as necessidades ideológicas dos jovens capitalistas monopolistas. As incursões imperialistas na América Latina e no Pacífico precisavam ser justificadas, assim como a intensificação da exploração da mão de obra negra no Sul e da mão de obra imigrante no Norte e no Oeste. As teorias raciais pseudocientíficas, associadas à campanha eugenista, forneciam desculpas dramáticas para a ação dos jovens monopólios. (DAVIS, 2016, p.215)

Os movimentos sociais nos Estados Unidos, abolicionistas ou em favor dos direitos das mulheres, não conseguiram responder no movimento real os desafios postos pela sociabilidade capitalista, burguesa, imperial-colonialista, pois não se considera o modo de produção como raiz responsável pelas opressões a que se pretendia combater, e ao não o considerar se ignora a perspectiva de classe e de centralidade do poder num mundo ordenado pela divisão internacional do trabalho.

Como regra, pessoas brancas abolicionistas ou defendiam os capitalistas industriais ou não demonstravam nenhuma consciência de identidade de classe. Essa aceitação sem objeções do sistema econômico capitalista era evidente também no programa do movimento pelos direitos das mulheres. Se a maioria das abolicionistas via a escravidão como um defeito indecente que precisava ser eliminado, a maioria das defensoras dos direitos das mulheres enxergava a supremacia de forma similar – como uma falha imoral de uma sociedade que, em seus demais aspectos era aceitável. (DAVIS, 2016, p.75)

Faz-se necessária então uma visão totalizante entre o modo de produção e a movimentação dos centros do capitalismo hegemônico em sua marcha expansionista e intervencionista, que não se altera com a declaração de independência dos países colonizados, mas apenas se reconfiguram as relações de subordinação e dependência na medida em que o capital colonial-imperialista assume novas faces e novos centros de poder. Partir-se-á então da perspectiva que as alterações na geopolítica mundial imperial-colonialista também possuem implicações nas relações de gênero, raça, etnia e sexualidade na movimentação histórica.

(O século XIX) Foi também um período de expansão imperialista para Filipinas, Havaí, Cuba e Porto Rico. As mesmas forças que tentavam subjugar as populações desses países eram responsáveis pela deterioração da situação da população negra e de toda a classe trabalhadora nos Estados Unidos. O racismo alimentava essas iniciativas imperialistas, ao mesmo tempo que era condicionado pelas estratégias e apologéticas do imperialismo. (DAVIS, 2016, p. 123)

Angela Davis ao analisar a relação entre as economias do Sul e Norte dos Estados Unidos percebe as consequências da perpetuação do modo de produção capitalista e seus imbricamentos com as questões de raça, gênero e classe, na medida em que a exploração da força de trabalho se torna a lei universal das relações sociais, somada às opressões étnico-raciais e de gênero que não são abolidas. (DAVIS, 2016)

A colonização da economia do Sul pelos capitalistas do Norte deu aos linchamentos seu impulso mais vigoroso. Se a população negra, por meio do terror e da violência, podia continuar a ser o grupo mais brutalmente explorado no interior das fileiras cada vez maiores da classe trabalhadora, os capitalistas poderiam tirar disso uma dupla vantagem. Lucros extras resultariam da superexploração da força de trabalho negra, e a hostilidade da mão de obra branca contra seus empregadores seria neutralizada. Trabalhadoras brancas e trabalhadores brancos que concordavam com os linchamentos assumiam necessariamente uma postura de solidariedade racial com os homens brancos que eram seus verdadeiros opressores. Tratava-se de um momento crítico na popularização da ideologia racista. (DAVIS, 2016, p. 193)

A opressão do que se constituiu enquanto gênero na totalidade das relações sociais, somada às noções de raça e etnia, cercadas pelas ideologias eugenistas, racistas e patriarcais, popularizadas e tomadas enquanto ideologia oficial das classes dominantes, também fora responsável pela intervenção nos direitos sexuais e reprodutivos dos setores dissidentes do capital. A esterilização involuntária nos Estados Unidos usou enquanto alvo mulheres negras, latinas e nativas, enquanto forma de proibir sua reprodução sexual e reafirmar através do eugenismo a necessidade de embranquecimento populacional (DAVIS, 2016).

Ainda assim, o fenômeno foi publicamente interpretado pelos ideólogos do capitalismo monopolista em ascensão de modo racista e em oposição à classe trabalhadora. Já que as mulheres brancas nativas estavam dando à luz menos crianças, o fantasma do “suicídio de raça” foi levantado nos círculos oficiais. (DAVIS, 2016, p. 211)

Dessa forma, se instituiu o controle populacional enquanto dupla ferramenta de controle e tutela sobre os corpos reprodutivos e enquanto forma de controle populacional focado em minorias étnico-raciais, suprimindo a questão individual de controle de natalidade para controle populacional. (DAVIS, 2016).

4. **CONCLUSÃO**

Ao analisar a construção do gênero em suas perspectivas totalizantes que abarcam o modo de produção capitalista, as relações sociais decorrentes, ideologia e moral, percebe-se que o capitalismo recicla ideologias opressivas previamente existentes em outras formas de sociabilidade para extrair na sua busca pela realização da mais-valia na exploração da força de trabalho uma forma de se obter um lucro para além do necessário, focando nas minorias sociais em sua totalidade uma mão-de-obra mais barata e fragmentada em decorrência da perpetuação ideológica.

O imperial-colonialismo acentua as noções de superioridade de nações e povos em detrimento de nações e povos inferiores, responsável pela reutilização de um padrão de comportamento social e de normas dominantes baseadas na superioridade patriarcal, racista, cristã desenvolvidas pelas antigas metrópoles e pelos novos centros imperiais.

As relações de gênero, raça, etnia e sexualidade são construídas de maneira alienada e alienante, onde o capital se torna o regente máximo das normas sociais adequadas ou não ao seu sistema de produção e reprodução da vida cotidiana, alienando os sentidos e reificando as relações sociais próprias decorrentes de seu desenvolvimento sócio-histórico.

O gênero humano ao se inserir nessas relações alienadas perde sua própria liberdade no seu sentido ontológico, ou seja, o trabalho enquanto relação da humanidade com a natureza e conseqüentemente responsável pelo desenvolvimento das capacidades humano-genéricas é encerrado e alterado para o trabalho enquanto forma de sobrevivência, exploração e gerador de lucro para uma determinada classe, detentora do poder hegemônico e financeiro mundial, geradora de genocídios, extermínios e etnocídios, que passam a ser normalizados na medida em que a ideologia dominante é considerada enquanto única verdade.

Referências

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e Serviço Social**. São Paulo-SP Editora Cortez, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo-SP, Editora Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro-RJ, Civilização Brasileira, 1968.

FRÖLICH, Paul. **Rosa Luxemburgo**: pensamento e ação. São Paulo-SP, Editora Boitempo, 2019.

PERRA, Hija de. Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. **Revista Periódicus** (2), Salvador-BA, 2014, pp. 291-298

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, editora CLACSO, 2005, pp. 117-142.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidades. São Paulo-SP, Editora Expressão Popular, 2013.

INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE IDEÁRIO INCLUSIVO

*Milene da Silva Rodrigues*¹
*Elisangela Mercado*²

INTRODUÇÃO

A constituição de uma escola pública de qualidade que atende a todos, compreendido no âmbito de proteção do princípio constitucional e na normativa internacional de direitos humanos, acontece em um processo sócio-histórico e cultural que, muitas vezes, silencia vozes e reforça o ideário de políticas neoliberais. A defesa de uma escolarização pautada em princípios de uma educação inclusiva fundada na responsabilização, formação docente generalista-aligeirada, com apoio pedagógico, estrutural e econômico precarizado e no desenvolvimento de competências e habilidades hegemônicas reforça um paradigma educacional excludente e segregador.

Reconhecer a educação como direito humano fundamental significa ampliar o escopo de proteção desse direito, superando visões hegemônicas e discriminatórias. Para Pavezi e Mainardes (2018) a hegemonia é ilusória e convive com uma realidade dicotômica, fruto de políticas educacionais da década de 1990 e está fortemente influenciada por interesses neoliberais, de forma a produzir exclusões radicais. Por outro lado, a defesa da educação como direito social tem uma natureza revolucionária, que visa construir uma política educacional contra hegemônica na luta por uma sociedade mais justa e digna.

A constatação que um projeto neoliberal de sociedade e de educação continua a violar os direitos humanos fica difícil de se perceber quando temos a defesa veemente de uma educação inclusiva. Políticas educacionais determinadas a partir de acordos firmados junto a organismos internacionais resultaram em um modelo de Educação Especial centrado, exclusivamente, no Atendimento

¹ Professora de Educação Infantil. Pedagoga. Especialista em “Educação Especial: atendimento às necessidades especiais”; “Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”; “Psicopedagogia Clínica e Institucional”; “Gestão Educacional” e “Docência do Ensino Superior”. Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -FCT- Unesp.

² Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Pedagoga. Especialização em Psicopedagogia e em Tutoria Virtual. Mestrado em Linguística. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE- Universidade Federal de Alagoas _ UFAL e Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -FCT- Unesp.

Educacional Individualizado (AEE). A tendência hegemônica do AEE alia-se a defesa do Estado mínimo e do discurso de que as mudanças nas políticas educacionais não oneram o investimento feito por investidores no país, ao contrário esta conduta reforça a premissa de que o dinheiro emprestado dará retorno e lucro aos investidores. A captação de recursos para o desenvolvimento de ações mais rápidas de redução da segregação e exclusão escolar, evita ao máximo repercussões desfavoráveis e atende aos interesses de aumento da produtividade.

O sentido de ampliar um capitalismo de face humanizada, cujo discurso valoriza a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), nas escolas comuns, assegurando o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), tem gerado segregação e exclusão nas práticas pedagógicas de sala de aula comum e no acesso ao currículo escolar. Gera indivíduos com direitos negados em nome dos interesses de um projeto neoliberal, do capitalismo, do interesse privado.

A afirmação da diferença na definição de quem pertence ao PAEE na PNEEPEI e nos documentos legais que a normatizam pode potencializar o preconceito, a estigmatização e a marginalização desses alunos, principalmente na escola comum, contexto que historicamente não lhes foi acessível. A forma como esses sujeitos estão representados nos documentos analisados reflete a posição que lhes foi atribuída de forma arbitrária a partir das lutas de classificação e construção do mundo social. O reconhecimento da existência dessa classe de sujeitos cria condições para o exercício da dominação e violência simbólicas daqueles classificados como “normais” sobre os sujeitos do PAEE. (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 165).

As estratégias políticas dos organismos internacionais que fazem apologia ao capital estão presentes no arcabouço estratégico e na organização da PNEE-EI/2008. Defende a inserção do estudante com deficiência na sala de aula comum, sob o mote da socialização e do aprender a conviver. Bezerra (2021) compreende que esse modelo educacional ao incorporar as diferenças humanas, na verdade submete o desenvolvimento humano à ordem do capital. No campo educacional interesses difusos e a influência de organismos internacionais incidem diretamente no delineamento das políticas educacionais reforçando, por muitas vezes, o paradigma do capacitismo e da segregação.

Este trabalho visa realizar uma leitura crítica acerca do ideário inclusivo, forjado sob a égide dos organismos internacionais, nos principais documentos norteadores da construção de um sistema educacional inclusivo. Em um contexto marcado pela hegemonia da inclusão escolar e com forte repercussão na agenda

político-educacional. Dada a abrangência do tema, não temos pretensão de esgotá-lo nesse momento. O que nos move é a oportunidade e a tentativa de discutir o tema, tomando como base as premissas da educação inclusiva.

METODOLOGIA

Este estudo aborda de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, com base na abordagem qualitativa, possibilitando uma compreensão sobre o contexto socioeconômico, político, histórico e cultural das políticas de Educação Especial, em especial, com viés inclusivo. Desse modo, é possível desvelar os contornos subjacentes ao ideário inclusivo defendido pelos organismos internacionais, considerando a análise de dois documentos considerados primordiais no delineamento das políticas de construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil, a saber: PNEE-EI/2008 (BRASIL, 2008) e Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Termos como 'educação inclusiva' e 'inclusão' ganharam importância nos documentos legais da política educacional dos anos 2000, num movimento de colisão com as políticas dos organismos internacionais cuja defesa consiste na necessidade de reformas na administração pública, tornando mais eficiente o combate à exclusão social.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia [sic] de equidade [sic] formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

De acordo com Oliveira e Duarte (2003) ainda que, estes termos atuem em prol do ideário da educação para todos com equidade social e igualdade de direitos que visa ampliação de recursos públicos, o que vemos foi a manifestação de uma educação ofertada com o mínimo de recursos, insumos e instrução para população pobre, fruto de uma política mercadológica do serviço da educação.

Rompe com a égide do ideal de universalização do ensino, da educação como direito civil, político e social e de uma escola comprometida com valores emancipatórios que opera na transformação da organização do trabalho escolar, na estrutura do currículo e na formação institucional. Orientações de reformas

administrativas em um sistema capitalista de viés neoliberal se apropria de discursos em prol da equidade e igualdade para deslocar o foco da educação como bem público, ao mesmo tempo em que fortalece o movimento de maior participação de Organizações Sociais na luta pelo acesso à direitos sociais e por uma sociedade inclusiva e, resulta na diminuição da participação do Estado.

Temos no discurso da solução eficaz para os déficits da administração pública na implantação de uma educação para todos a privatização do ensino, que no caso da educação da pessoa com deficiência manifesta-se pela abertura dos serviços educacionais para uma maior participação do setor privado ou pela importação de métodos e práticas de educação especial oriundos de instituições especializadas. Assim, instituições filantrópicas buscam se aproximar do status das instituições públicas para poder ter acesso aos fundos públicos e influenciar nas decisões da política educacional.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva almeja uma possível superação da exclusão histórica de grupos vulneráveis ou minoritários por meio de um aparente discurso de educação inclusiva que não promove uma grande mudança nas relações institucionais e sociais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência (BRASIL, 2008, p. 10)

Não é por acaso que se junta a este movimento o diagnóstico de exclusão escolar e social como justificativa da necessidade de revisão da Política Nacional de Educação Especial – PNEE/1994 (BRASIL, 1994). A PNEE-EI/2008, ao difundir o ideário de educação inclusiva como mecanismo de promoção de uma sociedade inclusiva, baseia-se em “uma lógica de análise linear da realidade social apoiada no princípio da educação como redentora das questões sociais” (GARCIA, 2014, p. 102). A defesa da inclusão dos estudantes PAEE na escola comum sob o argumento do aprender a conviver, um dos pilares da Unesco, na prática corrobora para o desenvolvimento de uma estratégia reformista do capital e um novo princípio regulador da ordem estabelecida.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15)

De acordo com Pavezi e Mainardes (2018, p. 154) a concepção ideológica impressa nos “documentos políticos legitimam o poder do Estado e contribuem fundamentalmente para a ‘engenharia’ do consentimento”. Esta lógica demonstra que o Estado estaria passando por um processo de modernização que opera na concessão de preceitos neoliberal. A educação especial passa a ser considerada um serviço (AEE) que pode ser prestado na própria escola ou no centre de AEE que funciona no setor privado, conforme determina o art. 9º-A do Decreto nº 7.611/2011

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14 (BRASIL, 2011, p. 2).

Sob a égide de um discurso inclusivo percebe-se os matizes da segregação, seja pela manutenção dos espaços especializados ou no próprio espaço escolar, onde estudantes com deficiência são segregados em ambientes ditos inclusivos. Em ambas o Estado, em comum acordo com a sociedade, elege quem necessita de intervenção, a partir disso são chancelados novos padrões de exclusão, nutrindo a ilusão de que nesses espaços são desenvolvidas práticas inclusivas baseadas em uma visão de direitos humano e justiça social. Para Fontes (1996) há uma ideia de inclusão forçada produto da mercantilização da educação. No neoliberalismo as pessoas com deficiência continuam segregadas e impossibilitadas de ter todo o seu potencial desenvolvido sob a falsa ideia de avanço.

Todo desenrolar histórico é marcado pelo interesse de classes, seja de cunho econômico, político, cultural e social. Evangelista (2012) chama a atenção para o fato de que os interesses de classes e as disputas políticas, econômicas e sociais estão impressos nas leis. A necessidade de criar Leis, Decretos e Adendos não é um processo natural e linear, ao contrário as produções humanas resultam ou sofrem influência de contextos históricos, políticos e econômicos. Na arena de poder vozes culturalmente caladas, vencidas e aprisionadas emergem e são expressas em um determinado momento histórico, fruto de embates e movimentos

organizados de resistências que avançam na luta pela garantia de direitos humanos.

Considerando a promulgação de leis e decretos que norteiam o trabalho escolar temos que todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental. Entretanto, isto não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência – para que a sua vida seja trazida à tona (EVANGELISTA, 2012, p. 58).

Políticas de âmbito neoliberais, expressa pelos organismos internacionais, tendem a formar professores para as necessidades imediatas. “Quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário” (MARX, 2006, p. 44). No caso da educação especial, a profissionalização do professor é objeto de discussão. A oferta de cursos aligeirados, o baixo número de graduação na área, a extinção das habilitações e a orientação de que a formação seja por meio de cursos de aperfeiçoamento ou especialização, são medidas que impactam diretamente na qualidade da formação profissional.

O trabalho desse profissional é visto a parte do ensino regular, via atendimentos segregados, preferencialmente, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A política de formação, em geral, o direciona para o atendimento clínico da deficiência, desconsiderando a base pedagógica. A tendência à privatização nas políticas de formação docente modifica tanto a forma como o professor deve ser preparado; quanto as competências esperadas. Vaz (2013) afirma que na PNEE-EI/2008 e, subsequentemente, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 o professor de Educação Especial é pouco mencionado, sendo substituído pelo professor do AEE, cuja característica é de ‘professor multifuncional’ que exerce seu trabalho limitado ao ambiente da SRM e por meio de técnicas para o uso de materiais e recursos de acessibilidade (MEC, 2009). Haja vista que não é atribuído qualquer função pedagógica ou a escolarização dos estudantes PAEE. Além disso, o silenciamento em torno dos professores de Educação Especial e uma exaltação ao professor do AEE. Seu papel consiste em contribuir para a manutenção do projeto hegemônico de educação e do sistema produtivo.

A escola e os movimentos sociais devem elaborar ações sistematizadas e com o objetivo comum da criação de uma escola de qualidade que tenha possibilidades de formar cidadãos críticos e atuantes e, deste modo contribuir com

a formação de uma sociedade mais ética e justa. A retórica neoliberal, contrária à institucionalização do Estado do bem-estar social, e o trabalho docente é reorganizado a fim de atender essa nova demanda. Kuenzer (2002, p. 6) esclarece que para atender as demandas sociais marcada pela produção taylorismo/fordista, a escola, para formar a classe trabalhadora, adotou “propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas”.

Outro aspecto a se considerar é que a elaboração e produção nacional é fortemente marcada pelos organismos internacionais, ou seja, pelos interesses políticos e econômicos mercadológicos. O desenvolvimento político de uma sociedade está intrinsecamente vinculado a interesses da classe dominante que, muitas vezes, não condizem com as reais necessidades da população.

O Campo Educacional e o campo das Políticas Educacionais, embora funcionem a partir de uma lógica própria, são pressionados e tensionados pelas representações dominantes no macrocosmo. A capacidade desses microcosmos em retraduzir o mundo exterior, criando respostas próprias, vão definir o grau de autonomia na atuação sobre o seu objeto. Alertamos, portanto, para a necessidade de atenção às influências presentes nas políticas de Educação Especial desde o âmbito global até o local (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 159).

Em tempos de governos ultraliberais as políticas educacionais sofrem retrocessos. Dias (2013) chama a atenção para o fato de que os elementos estruturantes do capacitismo, decorrentes do histórico de eugenia sofrido pelas pessoas com deficiência, deflagra uma crença de que corpos desviantes tenham seus direitos deflagrados a partir da condição estética, de realização de alguma tarefa específica ou não serem considerados saudáveis. Muitas vezes, o capacitismo está presente em situações sutis e subliminares, acionado pela repetição de um senso comum. O Parecer CNE/CP nº 11/2020 ao declarar que “as interrupções das aulas presenciais podem ter grave impacto na capacidade de aprendizado futura das crianças, além de efeitos emocionais e físicos, que podem se prolongar por um longo período” (MEC, 2020, p. 13) viola o direito à educação e à dignidade do estudante com deficiência. Resulta de estigmas construídos socialmente e do desejo de redução da autonomia e direitos humanos, na medida em que a capacidade de dar conta de suas necessidades e atividades profissionais é questionada.

[...] observamos a permanência da perspectiva da essencialização tanto nos documentos internacionais quanto nacionais. A afirmação da diferença na definição de quem pertence ao PAEE na PNEEPEI e nos documentos legais que a normatizam pode potencializar o preconceito, a estigmatização e a marginalização desses alunos, principalmente na escola comum, contexto que historicamente não lhes foi acessível. (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 165).

Para os neoliberais o capacitismo reforça a predição pelo corpo normal e a valorização da individualidade. A pessoa com deficiência para ser reconhecida na sociedade é convidada a acreditar que pode salvar o mundo e ser exemplo de superação. O neoliberalismo se reconhece nas políticas públicas influenciadas tanto pelo capacitismo, como pelas que reforçam a responsabilização dos atores escolares.

Na análise dos documentos publicados após 2008, os quais privilegiam o professor do AEE em detrimento do professor de EE [...], pressupomos que esse “novo” professor que se constrói na perspectiva de suas atribuições sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos alunos. Assim como, o modelo de formação sugerido está em consonância com as políticas de formação docente, as quais impulsionam o modelo de cursos a distância, aligeirados e com enfoque pragmático (GARCIA, 2017, p. 79).

A educação da pessoa com deficiências deixa de ser compreendida como responsabilização coletiva e passa a ser entendida como ação do professor diante do estudante com deficiência ou uma ação avaliativa da própria capacidade individual. A responsabilização encontra-se relacionada as competências e habilidades demonstradas pelo estudante nas atividades realizadas, determinando seu sucesso ou fracasso no programa de inclusão escolar. Na PNEE-EI/2008 é remetido aos estudantes PAEE a necessidade de se adaptarem à escola regular por meio de técnicas e materiais adaptados, ao mesmo tempo está explícita a responsabilização do professor do AEE em garantir a inclusão deste nas atividades da sala de aula comum, sob pena de ser responsável pela falácia da educação inclusiva.

Para Garcia (2014) responsabilizar os professores faz parte da política neoliberal que se manifesta também pela avaliação de desempenho e valorização docente, muitas vezes, interligada aos programas de bonificação e adicionais de produtividade. Acreditar que a definição de uma escola inclusiva ou excludente passa pelo trabalho docente ou desempenho acadêmico do estudante com deficiência, silencia a situação de precarização da formação e do trabalho docente, das condições das SRM e acessibilidade e dos recursos e apoios necessários à

inclusão escolar. A PNEE-EI/2008 assume a Educação Especial com a AEE e a proposta de SRM 'tamanho único', reiterando a compreensão de educação como serviço, enquadrando-se em um modelo gerencial de gestão e com mecanismos de responsabilização votados a indicadores de qualidade de um sistema educacional inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso 'educação para todos' não se vincula a ideia da educação como direito do cidadão e dever do Estado. Para os estudantes PAEE o poder público financia programas compensatórios, em geral, gerenciados pelas organizações pertencentes ao sistema privado. No cenário de inclusão escolar, no viés neoliberal, os demais estudantes sem deficiências seguem com uma educação qualificada, ainda que esteja voltada a necessidade de responder as demandas do mercado e ao desenvolvimento de competências básicas de aprendizagem.

As contradições internas da escola pública reprodutora do desenho orgânico de uma sociedade neoliberal e uma instituição regida por ideais humanistas de superação do capital e valores emancipatórios, coloca em discussão a concepção de educação inclusiva. Sem uma análise das complexas e multifacetadas das políticas educacionais de ideário inclusivo, o discurso hegemônico dos organismos internacionais reforçam a lógica da responsabilização, capacitismo, formação docente aligeirada, desenvolvimento de competências e habilidades, reforçando a precarização e exclusão social.

Embora este trabalho tenha apresentado uma leitura crítica ao ideário inclusivista a luz das políticas neoliberais, a complexidade da temática abordada não se esgota neste ensaio, sendo necessário novos debates e pesquisas, com vistas a superar discursos que se furtam da análise de contradições e do contexto histórico-cultural.

Referências

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, v. 46, p. e24342, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949** de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11**, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais... I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/ Diversitas/USP Legal**. São Paulo, junho/2013

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M.; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, p.52-71.

FONTES, V. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1996, p. 34-58.

GARCIA, R. M. Para além da ‘inclusão’: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

GARCIA, R. M. **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC: UFSC - CED – NUP, 2017.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, n. 49, p. 153-172, 2018.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

NARRATIVAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS DO RACISMO, PARA DESCOLONIZAR OLHARES: EM BUSCA DE SABERES DECOLONIAIS

Gabriel Ambrósio¹

Resgatar nossa memória significa resgatar a nós mesmos do esquecimento, do nada e da negação, e reafirmar nossa presença ativa na história pan-africana e na realidade universal dos seres humanos (Abdias do Nascimento, 2009, p. 216).

INTRODUÇÃO

A narrativa sobre mim, [nós] que traz uma autorreflexão da experiência cotidiana sobre o racismo, como memórias amargas em diversos espaços e na simbologia dentro da sociedade marcada pela colonialidade. Como a arte de refletir e auto-observação, como um meio para demonstrar o que estou escrevendo remete ao conjunto dentro da imaginação dramática sobre o meu corpo, porta voz de memórias e o os imaginários reproduzidos contra o mesmo sujeito. Esses sujeitos de corpos alvos carregam consigo memórias de abordagens policiais, pois é na periferia no sentido de estudos fronteiriço sendo o lugar de nascimento no interior de Nzadi- Zaire, Angola/ África. Lá trago experiências que aqui acrescento como forma para reaprender na diáspora.

Tendo subsídio narrativo afrodiaspórico que a escritora Conceição Evaristo (2016) em *Olhos d'Água* traz reflexão sobre a escrevivência por meio da literatura, mas eu sinto a violência simbólica e física. Que exponho tal como Frantz Fanon (2008) em *Pele negra, máscaras brancas*, demonstra um sentimento semelhante como sendo corpos pretos (as). Portanto, essas memórias recentes têm o marco inicial desde chegada ao Brasil, através de um intercâmbio do programa estudante convênio de graduação sofri o primeiro 'baculejo' em fevereiro de 2011, bem no setor universitário de Goiânia, Centro Oeste do Brasil. Um verdadeiro terror de jovem de 24 anos. Lembro-me de que um colega que é militante preto do movimento negro que havia me ajudado para entender o porquê das abordagens, pois eu calouro imigrante não entendia porque, só sei que foi horrível. A última humilhação de abordagem pelo menos foi em dezembro de 2019.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação de Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Bolsista CAPES, email ambrosionuni@gmail.com . Orientador Professor Dr. Andre Rezende Benatti.

As memórias vivenciadas sem ficção, na verdade conforme a escritora Evaristo (2016) para usar a expressão *escrevivências* do meu *bio* que registrou a partir dos episódios. Descrevo brevemente onde e como foi a triste memória, mais uma história do drama no *lócus* Brasil. Provavelmente, as 8: 58 da manhã eu sentado lá fora, bem no canto do poste de sensor automático da lâmpada de fora da quitinete; estava lendo o capítulo do Huey Newton' o revolucionário suicida' que me foi enviado pela editora medu neter livros. Bem, na hora que refletia a história da desumanização dos pretos na América do Norte, dois policiais militares surpreendentemente com duas pistolas/revólver apontados na minha cabeça. "Não se mexa". Estava sentado e um dos policiais diz "levante". "Abra as pernas, abre mais" eu fui obedecendo. Revistaram até seguraram no meu íntimo de baixo e demorou, mexendo pensando que fosse pistola/revólver. Mas na verdade, não. Pediram "documentos"; eu estava com documentação desde passaporte, CPF, cartões de estudante e cópia do bilhete de Identidade da Angola. No CPF abriu o sistema e pergunta: "nome da sua mãe" Delfina Ngonga. O outro policial disse "O nome da mãe não aparece". E outro policial disse "está aí o passaporte"; eu já tenso e meio nervoso inconscientemente refletindo a leitura sobre a situação do preto na diáspora. O mundo ocidentalizado conforme (GROSFOGUEL, 2020), que reina a colonialidade feita com exclusão socioeconômica, epistêmica que perpassa pela educação não libertária, não humanizadora.

Essa narrativa serve para localizar a minha enunciação sobre *bios*, *lócus geoistórico* do corpo condenado pelo sistema preconceituoso e racista (NOLASCO, 2013 e MIGNOLO, 2003). O espaço onde estava lendo e um dos policiais falou "você sentou e colocou as costas para rua?". Respondi: é devido o brilho do sol, pois estou a ler. Não consigo ler com brilho do sol e folhas brancas. E foram se embora, mais um trauma na minha história. Depois da humilhação do eu imigrante, preto o alvo do racismo. O "que você faz?" Só pela pergunta, remete ao imaginário colonial, infelizmente dos policiais que abordaram. Porque ser preto para o mundo racista não é ser digno de ócio.

As memórias das vezes que fui aterrorizado pela presença das armas apontando sobre o meu corpo- que é preto, imigrante em Goiânia, Goiás, a lembrança na cidade é dramática, e impressionante que na semelhante tratada no livro da Kilomba (2019) em *Memórias de plantação*, os relatos que ela traz com

muita semelhança quanto ao racismo cotidiano na comunidade diaspórica, isso é sinal de que o racismo é uma estrutura forte e universal (Fanon, 2008, Almeida, 2018, Kilomba, 2019).

Na verdade, os 'baculejos' traz-me um imaginário que pela Grada Kilomba (2019) sobre o "racismo cotidiano" como parte dos "discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro" (p,78). Essas ações que no meu caso senti, sinto de perto, e ao lado aos semelhantes, subalternizados e outras vozes desabafam em diversos espaços: em redes sociais, jornais e revistas ou pelas televisões.

Ressalto para essa narrativa a história perpassam sobre a minha origem continental África, Angola que foi colonizada pelos portugueses e o imaginário da "colonialidade do poder" afirma Aníbal QUIJANO (2002). Esse imaginário é o que continua com a violência que chega a provocar o "genocídio do povo preto" no mundo (QUEIROZ &SGANZERLA, 2019). Diante do luto, pela da morte em massa de pessoas pelo vírus, mas também e pela violência genocida. Segundo Kilomba (2019) a percepção dos brancos as pretas imigrantes, ou seja, continua o preconceito secular do imaginário de incivilizado, ela escreve "incivilização; sujeito negro torna-se a personificação do outro violento e ameaçador- o/a criminoso/a, a/o suspeita, a/o perigosa/o-, aquele que está fora da lei"(KILOMBA, 2019,p, 79). Infelizmente essa parte coletiva na narrativa é a imaginação de racistas. Para os novos olhares, os sujeitos que sentem a violência estão repensando, renarrar, desnaturalizar essa hierarquia de seleção de corpos pela própria cultura ocidental. Em "Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada" (GROSGOUEL, 2020). O autor acrescenta sobre a civilização ecológica e comunitaricídio como forma de imposição de sociedade pensado pelo centro norte global.

Nos estudos contemporâneos que se ressalta a operação do racismo institucional (Almeida, 2018), Kilomba (2019) ambos afirmam que o racismo estrutural eu, sujeito, estudante pesquisador, escrevo descolonizando os olhares dessas operações racistas perpetrados pelos policiais e o Estado. A decolonialidade como perspectiva valoriza- se a relevância do racismo na cultural ocidental (MALDONADO-TORRES, 2020, GROSGOUEL, 2020). Portanto, narrando o que sinto, vejo e reflito como pesquisador vale a autorreflexão e representação de nós,

pretos. Pois academia durante séculos colocarem nos como simples objetos de estudo, agora, nós somos autorrepresentantes fazendo pesquisa e criando teorias entender o norte, o sul global.

No entanto, somos artistas e pesquisadores ao mesmo tempo, conforme escreveu Bessa-Oliveira “ao falarmos de arte da atualidade ao tomarmos da ideia de desvendar o fazer, o saber, o sentir no trabalho com a arte do ser artista, ser professor ou ser pesquisador” BESSA- OLIVEIRA, 2018, p. 262). Não posso me importar no valor acadêmico somente ao modelo como eurocentrismo pela história com as suas epistemologias conforme Boaventura Santos (2009) penso no desempenho da produção do sujeito biográfico. A pesquisadora Kilomba (2019) usa e critica quando pensa na história e na forma de se fazer pesquisa, “os discursos acadêmicos através de epistemologias e métodos que colocam às vezes de grupos marginalizados como secundárias, privando-nos do direito à autorrepresentação” (KILOMBA, 2019, p, 82). Essa é uma realidade comum à própria academia brasileira é de matriz eurocêntrica que não considera a ‘escrevivências’ e experiências fora da lógica cultural hegemônica. Pois como percebo que o menosprezo de conhecimentos produzidos pelos pesquisadores pretos/as (GOMES, 2009). Neste contexto, faz-se necessário a luta antirracista, acadêmica decolonial.

Assim quem sofre pela violência da colonialidade do racismo procura pesquisar as próprias vivências ou experiências, pode ser parte da militância como sujeitos que produzem conhecimento (GOMES, 2009). Saberes que ajudam a resistir partindo da reflexão pela experiência teórica e prática, tendo desafio em busca da descolonização como afirmou Fanon (2008), Kilomba (2019). A necessidade de diálogo educacional no combate e práticas racistas nas escolas, ruas, abordagens policiais e espaços midiáticos. Os espaços são constituídos de aprendizagens e atuação de ativismo cotidiano.

Ativismo acadêmico é uma forma que nos possibilita enxergar visões e decodificar olhares. A pesquisa em si nos faz repensar muitas coisas, e mais, sobre o que sofremos e vivenciamos, por exemplo, acaba largando o significado do racismo, afirma artista que “o racismo cotidiano para que compreendamos a memória histórica e coletiva” (KILOMBA, 2019, p, 91). E assim trago a memória recente do meu corpo que sofreu “baculejo” pelos policiais em Goiânia (Goiás)

Centro Oeste, pois o meu corpo tem marca de história ligada ao passado escravizado, sem reparações. Aliás, durante séculos que bateram, mataram/matam e têm ódio dos pretos, pois nas cidades que herdaram a colonialidade, de que esses corpos não produzem conhecimentos. A descolonização destes olhares e imaginários coloniais é necessário, por isso, esse olhar de pesquisador em busca de saberes, para incorporar a diáspora brasileira.

Trazendo um totem, um pássaro [*Nuni*] preto com horríveis sonhos vivenciais nesta diáspora, a ideia do pássaro é o meu imaginário afrikano, não essa África vista de fora, mas de dentro. No “baculejo”, sinto e penso no corpo preto humilhado essa história da violência é secular.

Na América do Sul, na América central e no caribe, o pensamento descolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes. As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sociopolítica a qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus, alimentaram uma mudança na geo e na política de Estado de conhecimento (MIGNOLO, 2008, p. 291).

A história da colonialidade perpassa a todos os afrodescendentes sempre que é ligada a invasão colonial, que marca a violência nos territórios, espaços comunitários, nos corpos, com apagamento de memórias, diabolização da espiritualidade e o epistemicídio. No entanto, tudo passa pelo racismo como sendo prática de uma violência simbólica (Kilomba, 2019), Nascimento (2009) como também os estereótipos de ‘criminoso’ sujeito preto/a, os indígenas ou povos originários sempre marginalizados pela colonialidade junto com as comunidades quilombolas. Logo, fazer uma pesquisa com autobiográfico, ou sem outro objeto. A perspectiva decolonial/ fronteiriça, por exemplo, o sujeito parte de um local para procurar entender a realidade epistemicamente (Mignolo, 2003, Nolasco, 2019).

Na busca de saberes de perspectivas decoloniais desde a experiência dramática que narro é ‘baculejo’ como símbolo do racismo sobre o meu imaginário e a segurança existencial individual e coletiva dentro dos espaços periféricos que o teórico e professor Nolasco (2019) em “Por uma gramática pedagógica” estando na periferia preciso compreender a lógica da modernidade que usa a fragmentação e separação entre o centro e periférico, branco preto, ademais eu encontro um suporte “mas sim de intimidades, de sensibilidades” (NOLASCO, 2019, p, 19). Essa sensibilidade subalterna que dentro do meu corpo, na mente do pesquisador maltratado e sofre preconceito, discriminação e racismo fruto da colonização.

Foram os colonizadores e sua “civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsáveis pelo racismo colonial” (FANON, 2008, p.88).

Como sujeito neste lócu diaspórico que compartilho com os afrikanos na diáspora, não odiar o sistema, mas desaprende-lo da forma reflexiva “aprender a desaprender, neste contexto, significa aprender a desaprender a lógica racional da gramática moderna para poder aprender ou re-aprender, gramática da fronteira que se articula a partir do pensamento descolonial”(NOLASCO, 2019,p. 22). O sujeito marcado pela colonialidade é legítimo usar a descolonialidade como ferramenta teórica para repensar pelas lentes decoloniais que não exclua, apaga a nossa reexistência epistêmica. Não sou violento, mas sou antirracista e pesquisador periférico que carrega dentro de si uma dramática e simbólica violência. Já que eu não uso violência contra os policiais, uso a arte de escrever e sentir, a fim de incluir no pensamento acadêmico partindo da minha história narrativa como imigrante e ativista cultural preto para denunciá-la a cultura ocidental conforme Grosfoguel (2020) em “Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada” demonstra como a imposição civilizacional foi violenta e amenizado pela modernidade que ele, afirma “A modernidade tem construído e privilegiado a “sociedade” sobre a “comunidade”, praticando o destrutivo “comunitaricídio” para encaixar todos nas “sociedades”, ficcionalmente chamadas “nacionais” (GROSFUGUEL, 2020, p.56)”. Imposição que não dá dignidade a ninguém.

Na verdade, desmascarar a hipocrisia cultural reproduzida pelos cientistas sociais da colonialidade [sistema] que o crime tem cor, portanto, é o racismo estrutural na periferia da colonialidade. Abdias do Nascimento (2009) em *Quilombismo* resistindo epistemologicamente com criação do conceito que reaproprio para refletir o sistema da lógica moderna. Nolasco afirma que o pensamento que a cultura moderna valoriza é a razão, eu “sinto, penso e estou” (NOLASCO, 2019,p. 25). Para criar a narrativa da memória do racismo, este pesquisador preto que não é tido como produtor de conhecimento, mas é falsa imaginação e preconceito de ‘delinquentes, traficantes’. Isso é o imaginário sem lógica na verdade, porque todos os humanos podem e produzem saberes, conhecimentos, experiências. Esse posicionamento crítico se deve ao que sinto. Ademais, o crítico fronteiriço escreve

O crítico periférico tem a possibilidade da escolha de poder pensar da periferia e, por conseguinte, de adotar uma outra articulação que na passe, necessariamente, por aquelas pensadas nos grandes centros avançados do país. Ao agir assim, o crítico periférico acaba por exumar e refundar “histórias esquecidas” que ficaram soterradas nas margens da História (NOLASCO, 2013, p.89).

Não posso esquecer as minhas memórias e discriminações, mas repensar para reavaliar pela própria experiência como um sujeito e refletir sempre que “O racismo colonial não difere dos outros racismos” (FANON, 2008, p. 87). Sendo o racismo um projeto eurocêntrico e americano com extensão no mundo. Não permito que as minhas memórias e dos meus irmãos afrikanos daqui, relembrem e contam à desumanização que temos sofrido como um povo. Afirma Kilomba (2019, p.71) “o racismo é uma realidade violenta”. Sei que ela pesquisou num país europeu, a Alemanha e eu a partir do Brasil, ou seja, a universalidade do racismo é hegemônica, combatê-lo com pluriversalidade de estudos decoloniais, pan-africanismo e movimentos culturais de resistência como um povo (NASCIMENTO, 2009, GOMES, 2009).

A lógica universalizante é a mesma que coloca a marcação racista e do periférico começa da ideia colonial sobre África, ou seja, na periferia que os corpos na margem que Nolasco (2013) fala-nos. Aqui, num setor aparentemente elitizado, o preto não poderia estar? A hierarquização do espaço é uma discriminação. A luta pela dignidade é incomoda o sistema, mas tenho que estar solto e com segurança.

Não se deve tentar fixar o homem, pois o seu destino é ser solto. A densidade da História não determina nenhum de meus atos. Eu sou meu próprio fundamento. É superando o dado histórico, instrumental, que introduzo o ciclo de minha liberdade. A desgraça do homem de cor é ter sido escravizado. A desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar. Consiste, ainda hoje, em organizar racionalmente essa desumanização (FANON, 2008, p.190).

A verdadeira desgraça é a colonialidade e as invasões que sofreram durante séculos. A ferida colonial não é somente a escravidão, mas essa desumanização contínua. A memória traumática pelo que aconteceu. São experiências que está sendo narradas, nesta periferia marginalizada e marcada desde o século XVIII. Esse é o legado do mundo colonial/moderno, sem a modernidade/ colonialidade não existiria o racismo, a periferia que nos coloca a refletir através de “projetos descoloniais para a ferida colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 304). Quer Mignolo quer Fanon, Nascimento e agora eu, concordamos que o

vírus que circula dentro de cada máscara humana que infectado pelo vírus se torna preconceituoso e insensível. A metáfora do vírus que provoca doença pandêmica, mas a pandemia que não tem vacina, o racismo. O mesmo racismo tem causado o genocídio, ou seja, “a desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje” (ALMEIDA, 2018, p, 23). O que senti no baculejo é desumanidade? O que sinto quando lembro ou leio pelos jornais que jovens pretos mortos pelas periferias, a minha dor aumenta e rogo pelos ancestrais pela vida mesmo traumática. E tenho dentro da percepção a realidade no Brasil, principalmente quando li 2013 o livro do teórico do *Quilombismo*, o artista Abdias Nascimento, me fez entender sobre o genocídio do povo negro que alertava no passado as várias violências e humilhações. Para isso, reflito cada dia, ademais, “Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p, 305). Teoricamente nó racial, pois a prática é com o cotidiano mesmo.

Para mim, leituras decoloniais ajudam me inspirar e desviolentar à mente pelo desaprender e reaprender que, o passado e o presente dentro do aparelho do Estado vítima do legado da colonialidade que descarregam nos nossos [meu] corpos. Usando a escrita arma de luta afirma escritora Evaristo (2016). Nossas vivências, o sofrimento. A verdadeira descarga para mim é desaprender o legado ruim, viroso da história colonial/imperial. O sentimento e os estudos decoloniais me garantem a percepção e melhor entendimento sobre a coletividade e individualidade.

Os conhecimentos que os profissionais de segurança nos países ocidentais são reproduzidos desde o centro hegemônico que o espaço do preto onde quer que esteja, mas na periferia, marcando preconceituosamente como delinquente ou traficante, pois é assim que revistam procuram drogas quando abordam um preto. O preto de origem afrikana que tudo é negado pela colonialidade na perspectiva de Mignolo. Fanon (2008) afirma que não existe diferença do racismo colonial e o moderno. O pensamento ocidental como é abissal conforme (SANTOS, 2009, p, 30). Está sempre para silenciamento, desprezo “discriminação cultural e racial”. Como periférico, mas também pesquisador que não aceito que tenha outro representante para narrar, denunciar o racismo que o meu corpo sente, através de olhares e abordagens humilhantes. Que no passado recente conforme Nascimento (2009)

em sua filosofia quilombista parafraseando Abdias Nascimento que a nossa memória não pode ser esquecida e negada, pois é parte ativa da história que começa na África e vai além à busca da dignidade. O intelectual internacional é um verdadeiro inspirador para a luta antirracista e olhar nas memórias sem filtro da colonialidade, mas aquilombar-se cada vez mais.

As leituras decoloniais têm sido uma caminhada na busca de saberes teóricos diferentes daqueles que não nos contemplava. Pois as realidades do presente e do passado necessitam de memórias a serem revisitadas desde, os corpos que produzem mensagem para a própria emoção ou insegurança coletiva. O intelectual português afirma

As epistemologias do norte têm grande dificuldade em aceitar o corpo em toda sua densidade emocional e afetiva sem o transformarem em mais um objeto de estudo. Não conseguem conceber o corpo como uma narrativa, uma narrativa somática que procede e sustenta as narrativas das quais o corpo fala ou sobre as quais escreve (SANTOS, 2010, p.137).

O corpo violentado, corpo do sujeito que narra à violência para se libertarem do peso histórico da memória desde a chegada em Goiânia, Centro Oeste, os diálogos com os movimentos e coletivos pretos são pertinentes pela experiência do pesquisador. São condições cotidianas impostas pelo sistema que estou auto-revelando, pela autocompreensão e narrar a partir do lócus deste corpo-sente e reflete como também pensa. Assim “No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação” (FANON, 2008, p. 104). A passagem demonstra como os corpos não brancos são violentados pela cultura eurocêntrica e por consequência onde estão os jovens pretos? Nos cemitérios e nas prisões. O modelo capitalista que não aceita todos da forma equilibrada.

Trago a narrativa na mente, mas essa mente que sente o corpo segurado, a humilhação do imigrante-estudante, pesquisador periférico que sofreu discriminação, preconceito e racismo. O meu medo é coletivo do meu povo, quando penso na crescente matança a sangue frio ou pelo vírus na verdade, afirma Queiroz Pereira Ivo e Anor Sganzerla (2019) no artigo “genocídio do povo negro e bioética: uma questão antropológica” que penso a necessidade da sobrevivência ou regressar na mãe África. (Destacar uma breve reflexão dos autores acima, sobretudo, a inominável genocídio “No tocante ao genocídio do povo negro no Brasil, trata-se de uma negação ontológica secular materializando um extermínio

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021 antropológico” QUEIROZ & SGANZERLA, 2019, p, 209). O mundo branco como fala Fanon tem uma dificuldade em reconhecer a nossa humanidade. A resistência e união, a continuação e ampliação das denúncias, a formação dos agentes de segurança são urgentes para se rever outras formas de combate ao extermínio pela cultura de convivência na diferença, pela educação humanizadora e crítica.

A educação plural que admita as epistemologias dos sujeitos pretos, suas representações, narrativas sobre o racismo e outras histórias de referência que outrora foram apagadas pelo ‘epistemicídio’ e sua epistemologia que desconsidera os espaços não brancos, não europeus, etc. José Jorge de Carvalho (2020) em “Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras”, esse autor confirma como o Brasil é uma realidade que não respeita a sua diversidade epistêmica.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

A descolonização e a busca de saberes teóricos decoloniais vão à reinterpretção do racismo, o corpo como epistemologia também se descoloniza. O meu trauma narrativo, a experiência e meu existir nesse espaço diaspórico é coletivo compartilhando-se com os leitores (as) ouvintes e a comunidade acadêmica. O pesquisador colocado na margem social da colonialidade. Os movimentos das mulheres pretas e aos estudos contemporâneos da história, antropologia, e das narrativas literárias e agora autobiográficas estando na perspectiva decolonial ou afrocêntrica para aquilombarmos na inspiração e estabelecer os giros de saberes coletivos, individuais que nos desafiam para atual academia.

A força do Abdias Nascimento na teoria e na proposta de vida quilombista, a inspiração em intelectuais afrodiáspóricos e suas epistemologias decoloniais ou não, ademais, os pensamentos, saberes, reflexões que nos sirvam para as nossas sobrevivências no mundo infernal cheio de imaginários preconceituosos, hipócritas contra os povos originários, os não europeus, os gays, lésbicas etc. A importância do engajamento e posicionamento na luta e pela implementação de uma educação plural curricular, ajudando evidenciar cosmovisões não hegemônicas e antirracistas. Portanto os giros de saberes decoloniais servem para escurecer os imaginários coloniais preconceituosas sobre nossos corpos livres. É a resistência que possibilita pluriversalidades ou pluralidades de saberes e rejeitar

as teorias universalizadas sem devida inclusão e respeito as nossas comunidades, e nossas formas de cultivar a vida e de viver em harmonia com a natureza.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BESSA- Oliveira, Marcos Antônio. **Paisagens biográficas pós-coloniais:** retratos da cultura local sul mato-grossense. Campo Grande: MS. Life Editora, 2018.
- CARVALHO, José de Jorge. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA-BERNARDINO, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFQUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2ª edi.; 3. Reimp.—Belo Horizonte:Autêntica, 2020. (coleção cultura negra e identidades). (pp. 79-106).
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª Ed. Pallas: Fundação da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Lino Nilma. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs). In: **Epistemologias do Sul**. (CES) Editora Almedina, Coimbra, 2009.
- GROSFQUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA-BERNARDINO, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFQUEL, Ramón. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2ª edi.; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (coleção cultura negra e identidades) (p. 55-77).
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira, Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA-BERNARDINO, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFQUEL, Ramón. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2ª edi.; 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção cultura negra e identidades) (p.27-53).
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: **Epistemologia do Sul**, Foz do Iguaçu/ PR, 1(1), PP.12-32, 2017.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução Ângela Lopes Norte. **Caderno de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, Língua e Identidade**. 34. p. 287-322. 2008.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/ Projetos Globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- NASCIMENTO, do Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população Afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin

(Org.) **Afrocentricidade: uma abordagem inovadora.** Sankofa 4 Matizes Africanas da Cultura Brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOLASCO, César Edgar. Descolonizando a pesquisando acadêmica: uma teorização sem disciplinas. In: **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS. v.1, p.9-21. Jan. /jun. 2018.

NOLASCO, César Edgar. **Perto de coração selvaje da crítica fronteriza.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NOLASCO, César Edgar. Por uma gramática pedagógica da Fronteira-Sul: Exterioridades. In: **Caderno de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS. v 1, p.9-29, jan./jun. 2019.

QUEIROZ, Ivo Pereira e SGANZERLA, Anor. Genocídio do povo negro bioética: uma questão antropológica. In: **Revista Problemata: R. Inter. Fil.** (V. 10 nº 2(2019) p. 195-211), disponível em <
<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49116>>
acesso em 8 de julho de 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder globalização e democracia.** _ *In Novos Rumos.* Ano 17, Nº 37, 2002. Disponível em<
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>
acesso em Outubro de 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Corpos, conhecimento e corazonar.** In: **Gramática do tempo.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. Em para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula. Orgs. In: **Epistemologias do Sul.** -(CES) Editora Almedina, Coimbra, 2009.

O OFÓ DE EXÚ E OS CAMINHOS DE OGUM: O SAMBA QUE VEM DE LÁ DE SÃO MATEUS PEDE PASSAGEM

*Fabiana Marques do Carmo*¹
*Cláudia Cristina Ferreira Carvalho*²

AS TIAS E O QUINTAL DO SAMBA CHAMADO SÃO MATEUS

1. Introdução: Os nossos passos vêm de longe

O presente texto, emerge da proposta de pesquisa de mestrado, inscrita no âmbito do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Antropologia/PPGAN, da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, cujo tema é o “O ofó de Exú e os caminhos de Ogum: O samba de São Mateus pede passagem”, a partir do samba e suas rodas manifestas na periferia da cidade de São Paulo, o estudo tem por objetivo compreender os saberes emergentes das construções sociocultural, protagonizado por um conjunto de sujeitos políticos-coletivos em suas formas de resistências, lutas populares emancipatórios, estética e linguagens, expressas em epistemologias subalternas dos quintas do samba das tias, numa profunda ecologia de saberes ancestrais. Sendo, o estudo tributário das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2007), e dos estudos feministas pós-coloniais.

Os quintais das tias do samba desempenham o protagonismo na resistência, na transformação sócio-cultural, usando o gênero musical samba para alguns e para outros como estratégias de sobrevivência e resistência, com a visibilidade histórica para a memória do samba paulistano e social, na consolidação do bairro de Samba de São Mateus, como um reduto e também com um território de lutas e garantia de direitos da sua população, conforme a explicação de Neto (2017, p.19), mostra que o samba além de ser um gênero musical, exerce a transformação sociocultural, “desde que o samba é samba, é assim. A multiplicidade e a surpreendente capacidade de reelaboração fazem parte indissociável de sua natureza plural, absorvente, caleidoscópica”.

Carvalho (2015) explica que

A cultura é desse modo um emaranhado simbólico, uma trama de fios configurativos do tecido social, sacralizado no tempo e espaço pelos ritos cotidianos da vida em sociedade. Compreender esses discursos sociais equivale a ler, interpretar um texto social como um sistema simbólico,

¹ Mestranda do programa de pós-graduação em Antropologia/PPAnt da Universidade Federal da Grande Dourados, Linha de Pesquisa: Etnicidade, Diversidade e Fronteiras

² Dra em Educação, Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/FAED/UFGD.

partilhado pelos membros desta cultura. A palavra cultura, na relação com o real, caracteriza um complexo diferenciador de relações e construções de sentidos explícitos e implícitos, concretizados em modos de pensar, agir e sentir. (CARVALHO, 2015, p. 28)

Neste cenário, é importante salientar o protagonismo das mulheres negras nas lutas por justiça social, que usam a roda de samba até atualidade como instrumento de transformação não só na vida pessoal, para comunidade, mostrando para sociedade que através do direito à cultura muitas vidas são transformadas, por exemplo, o quintal da Tia Cida que resiste a mais de três décadas, e que prioriza o samba, sua memória, a construção de valores políticos, sociais, a cultura afro brasileira, a igualdade entre os gêneros e a valorização feminina no universo do samba.

Faustino (2018) diz que:

o escrever e cantar das mulheres negras sempre esteve presente nos encontros, territórios e trajetórias da cultura do samba. [...] o ronco da cuíca está afinado, pés e pernas marcam territórios, caminham e dançam, em cadência com tamborins nos peitos cheios de amor, pertencimento e identidade (FAUSTINO, 2018, p.15).

Sousa e Lima (2015) trazem:

Tia Cida já foi líder de movimento popular, assistente social e supervisora de saúde. O samba floresceu em São Mateus a partir dos anos 80 em rodas de samba que se realizavam justamente “nos quintais das tias”, sendo a mais importante delas justamente a Tia Cida (SOUSA; LIMA, 2015, p.135).

Na potência do timbre da voz mostra a individualidade e traz ao mesmo tempo a coletividade entre seus pares, catalisando sonhos, ouvidos, corpos, saberes e reconhecimento, fazendo da roda de samba uma construção positiva e coletiva da negritude e memória, e assim levam a bandeira do samba erguida, quebrando tabus ao transformar o meio social em que vivem, levando as vivências e experiências de pequeno bairro chamado São Mateus para mundo.

2. Os quintais do samba chamado São Mateus

Ouvindo a música "Sou São Mateus" dos compositores Casca, Gerson da Banda e Jarrão, acionou a minha memória afetiva de infância, com as brincadeiras de crianças nos quintais dos meus avós e das tias que faziam as rodas de samba, que eram regados a alegria, cantorias e muita comida, principalmente a deliciosa feijoada que era servida no meio do samba, assim como Martins (2018), relembro também que:

a roda de samba, composta por homens e mulheres. As mulheres, atrás dos homens, puxando o coro. A música termina e todos são muito

aplaudidos a cantoria é interrompida e, com a ajuda de outras mulheres, monta os pratos de feijoada. (MARTINS, 2018, p. 107).

O bairro de São Mateus é um bairro que possui um contexto sócio histórico de luta por direitos sociais e também é um espaço multicultural que ao andar pelas suas ruas ouvimos a musicalidade de todos os tipos, nas casas, migrantes e imigrantes, pessoas brancas, negras, indígenas e amarelas, trabalhadores de baixa e média renda e os pauperizados, mulheres, crianças, jovens e idosos, a comunidade LGBTQIA+, as presença das religiões católicas, evangélicas /cristãos e a forte presença das religiões tradicionais de matrizes africanas, podemos dizer que é um território de quilombamento urbano, Carril (2006, p.235) reluz que “o quilombo apresentado pelo Rap busca a identificá-lo à periferia aludindo a um território de liberdade de expressão, constituído sobre um determinado código cultural que contemple sua forma de ser e de manifestar os que formam excluídos pelo sistema.”

Sob esse cenário os moradores do bairro de São Mateus passaram a ganhar visibilidade na luta por direitos com atuações em movimentos sociais organizados (saúde, educação e moradia), principalmente na busca por estratégias para as suas mobilizações, com objetivo de cobrar as ações efetivas do Estado, perante a população na garantia de direitos, Peloso (2012, p. 16) salienta que “quem vive oprimido não tem tempo de cruzar os braços.” Para o povo, “viver é lutar.”

As lideranças dos movimentos sociais organizados em sua grande maioria são mulheres negras que buscavam novas estratégias para reunir os moradores para luta, sendo assim, pequenos espaços passam a ganhar visibilidades, como os quintais domésticos, que possui o objetivo de atingir todos aqueles moradores que não tinham condições financeiras, aderir luta e frequentar as reuniões em espaços maiores (salões das igrejas em outro bairro), ou as mães que não tinham como quem deixar seus filhos, para participar, Peloso (2015) ressalta que:

[...] a organização é um instrumento que canaliza a reação popular para conquista e garantia dos direitos e interesses de uma classe. A finalidade da organização é despertar e juntar a parte do povo que se dispõe a entrar no processo de luta, organizar uma base social, elevar o nível de consciência (PELOSO, 2015, p. 57).

Nesse sentido, os quintais que ocorriam as rodas de samba passam a ganhar visibilidade e sai do espaço doméstico e torna-se um espaço coletivo e democrático, ocasionando a transformação social local, para Sousa e Lima (2015, p.

52) “tinha diversas maneiras de conseguir reunir o pessoal, o que acabava sendo uma formação política, e ninguém percebia que era política”.

Sendo assim, o famoso e histórico quintal da Tia Cida dos Terreiros, em específico, resiste até os dias de hoje, que atrás das rodas de samba, ou melhor, da musicalidade, passaram a dar frutos para o mundo do samba e para música popular brasileira, tais com o surgimento de novos cantores (as), intérpretes e músicos; O nascimento do Berço do Samba de São Mateus, que consolida o bairro como Reduto do Samba perante os maiores sambista do Brasil; A participação na criação da Comunidade do samba do Maria Cursi ; a escola de samba Amizade Zona Leste: O fortalecimento das rodas de samba mais antigas do território, o botequim do Timaia e Toca da Onça e o nascimento do Instituto Tradicional e Cultural da Memória do Samba de São Mateus, no ano de 2016, para preservação das memórias do samba de São Mateus e paulista. Kaçula (2018), ainda complementa:

As origens e a importância política do samba nascem com objetivos de sociabilidade étnica, resistência cultural, manutenção dos aspectos peculiares de identidade étnico-racial, e como um espaço de organização e construção de conhecimentos transmitidos a partir da oralidade dos velhos mestres, respirando as tradições de matriz africanas (KAÇULA, 2018, p. 88).

É importante mencionar que o samba de São Mateus preserva a memória dos quintais mais velhos e dos novos, tal que: Os quintais da dona Carmen, da Tia Filó, casa Hercília, Severina, foram quintais que acolheram o samba e suas rodas no bairro, no final da década de 60 a 80, que repassou o legado e o aprendizado para os quintais mais novos, como: o famoso quintal da Tia Cida e do Zezinho Tituu. Com o propósito não só de entretenimento, para exercer a função política na formação da construção conscientização crítica e política da população na luta por direitos,

Sousa e Lima (2015) trazem que:

desde os tempos do quintal da Tia Filó, casa da dona Hercília, quintal da Tia Cida, quintal da Severina ou o famoso Quintal do Zezinho Rua 12, até os mais recentes tais como Boteco do Timaia e Comunidade do Maria Cursi, fazem São Mateus um grande atrativo (SOUSA; LIMA, 2015, p. 86).

Outras estratégias foram surgindo e sendo aplicadas principalmente na proteção e segurança como estratégia de sobrevivência para adolescentes e jovens que frequentava os espaços, portanto, a senhora Maria Aparecida Trajano (Tia Cida), passou a buscar estratégias para não perder seus filhos e nem os amigos, para as violências urbanas ou para o tráfico de drogas. Assumindo a herança

familiar deixada por sua mãe dona Hercília (in memorian), onde aos finais de semana em seu quintal aconteciam as rodas de samba.

Gomes (2019), explica que,

fazer frente aos desacertos da vida difícil pelo ato da sobrevivência e solidariedade, uma das únicas forças de agregação que parece poder germinar quando os habitantes desfavorecidos de um lugar só dependem uns dos outros para subsistir, e dispendo de tão poucos recursos, contam apenas ou muito mais com sua própria criatividade, adaptabilidade e poder de auto regulação (GOMES, 2019, p. 15).

Sob esse resgate Tia Cida, mulher negra, mãe solo, periférica, permite que seus filhos passem a reunir seus amigos e fazer as rodas de samba em seu quintal para praticar e estudar sobre o manuseio de instrumentos de percussão e cordas (cavaco, banjo e bandolim), sob a sua tutela, resultando na consolidação do bairro de São Mateus, como *“Reduto do Samba de São Mateus”*, considerado uns dos mais importantes do samba paulistano. Souza e Lima (2015, p.135) trazem que “depois foi a Tia Cida que, preocupada com as amizades dos filhos, trazia a reunião para casa, sob a sua tutela, estes foi o lugar de ensaios dos futuros músicos”.

Sob as memórias da escritora Maria Carolina de Jesus (2014), em sua obra intitulada *“Quarto de despejo,”* mostra a importância do cuidado e da proteção dos seus filhos perante a sociedade:

Cheguei em casa, fiz o almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendiei-lhe para brincar no quintal e não sair na rua, por que meus vizinhos são péssimos que eu tenho não dão sossego aos meus filhos (JESUS, 2014, p. 15).

São Mateus é um bairro periférico localizado na zona leste da cidade de São Paulo, é um território que possui a multiculturalidade, para Oliveira e Souza (2015, p. 05) reluz que “não somente com um mecanismo de regulação social, mas também de simetrização das relações interpessoais, apontando para seu potencial transformador do contexto social.”, por outro lado, apresentam as questões sociais que são reflexos das omissões do Estado, como o sucateamento em equipamentos de serviços públicos, as violências ocultas perante a população periférica, como diz o ditado do movimento de moradia FLM de São Paulo, *“quem não luta tá morto!”*, desde a década de 90, com a redemocratização política e econômica do país, o povo passa a ganhar as ruas com as reivindicações pela luta de diretos.

4. Metodologia

Trata-se de pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, inter cruzando a revisão de literatura, as estratégias da antropologia da imagem, através de

registro fotográfico e entrevistas. Destaca-se que tais abordagens tem a preocupação de contextualizar o fenômeno em estudo, na perspectiva da escuta profunda, que não desumanize as envolvidas no percurso da pesquisa, tão pouco coisifique as/os sujeitas/os mas, que expressa a complexidade de uma realidade social dinâmica, embebida numa ecologia de saberes, que unem epistemologias nascida das lutas ancestrais por reconhecimento da condição de sujeitos políticos do povo negros.

Todavia, o trabalho de observação etnográfica, em suas primeiras incursões no *locus* de pesquisa, foi interrompido pela ameaça sanitária, imposta pela pandemia do coronavírus Covid-19, infelizmente, no reduto do samba de São Mateus, o vírus ceifou vidas de pessoas de extrema importância na memória social local, que contribuíram na construir do samba de São Mateus. Assim, ouvir suas narrativas que ecoam na comunidade é fundamental ao nosso estudo, a ser retomado quando existir biossegurança frente a pandemia.

5. Algumas discussões preliminares

Como já apontando, em virtude das medidas de biossegurança impostas pelo CONVID19, as reflexões preliminares foram elaboradas tendo como fontes de pesquisa, os Periódicos CAPES e Oasis br, definidos nos termos de busca, "*quintais das tias e samba paulistano*", em buscas "*normais e avançadas*" oferecida pelo banco de dados dos respectivos portais sob o critério de periodicidades entre os anos 2000 a 2018, nas buscar de resultado de produções científicas, usando o descritivo "AND", referidos em pares, conforme o exemplo: "*quintais das tias AND samba paulistano*". Após as averiguações nos respectivos bancos de dados, a notificação que apareceu era a de que *não foram encontrados nenhuma produção científica* em relação ao tema. Fato que leva a perceber, que o tema proposto de pesquisa ainda é pouco estudado e pode ser desenvolvido diversas produções acadêmicas futuras.

Por outro lado, foram realizadas formas de pesquisas individuais utilizando os descritos, tais como: "*samba paulistano*" ou "*samba paulista*" e "*quintais das tias*", através do mesmo critério apresentado de exclusão e inclusão e a periodicidade entre os anos de 2000 a 2018, obtivemos os resultados: a) Portal Periódicos CAPES: Foram detectados: 431 produções científicas - samba paulistano; 68 artigos samba paulista; 0 artigo quintais ou quintal das tias

paulistano ou paulista. b) No portal Oasis Br: Foram apresentados: 34 artigos sob o samba paulistano; 113 artigos samba paulista; 0 quintais ou quintal das tias paulistano ou paulista.

De outro modo recorreremos à pesquisa bibliográfica e encontrados seis artigos que estão presentes em uma coleção de livros e um livro, saliento que foram aplicados os critérios de *exclusão e inclusão*, tais como:

- **Avaliação dos critérios de Exclusão:** avaliação localidade pesquisas fora da cidade ou estado de São Paulo, não serão aceitas; b) Produções científicas em livros fora da periodicidade entre 2000 a 2018, não serão aceitas.
- **Avaliação dos critérios de Inclusão:** a) avaliação por localidade somente a cidade ou estado de São Paulo; b) Produções científicas dentro da periodicidade entre os anos 2000 a 2018.

Fluxograma dos estudos

A classificação dos estudos dos livros está sinalizada por números: 1- Coleção de livros e 2 – livro aleatório, conforme mostra fluxograma.

5.2 – Tabela com as produções científicas

AUTORES	TITULO DO ARTIGO	OBJETIVO	METODOLOGIA	EVIDENCIA PRODUZIDA	APLICABILIDADE E/OU RECOMENDAÇÕES
FAUSTINO, Camer	Licença para chegar, cantar, sambar e escrever	Escrever em primeira pessoa as narrativas e as presenças das mulheres negras no samba paulistano	Metodologia historia oral	1º-Conceito: Mostrar a importância dos territorios perifericos paulistano na trajetoria cultural do samba paulistano ; 2º-Conceito - O protagonismo das mulheres negras sambistas.	1º - A temática traz o conhecimento sobre o samba paulistano, territorialidade periferica urbana e a importancia da mulher sambista negra. 2º Esse artigo pode ser aplicado em estudos futuros das proximas produções científicas sobre o samba paulistano.
KAÇULA, Tadeu	A tradição bantu no samba paulista	A historia do samba paulista e suas manifestações culturais	Revisão de literatura e metodologia da historia oral	1º Conceito: A contextualização da historia oral e a transição do samba rural para urbano 2º Conceito: A importancia da memória do samba.	1º O tema traz o conhecimento sobre a memória do surgimento do samba paulista e a sua transição do meio rural e urbano. 2º Esse estudo pode ser aplicado em produções futuras
MARTINS, Renata	Roteiro 'notas ao ar'	O protagonismo das mulheres negras nas rodas de sambas, escolas de sambas, sobre as figuras das tias baianas quituteiras na cidade de São Paulo	Revisão de literatura e metodologia da historia oral	Conceito: A importância das mulheres negras fortalecendo o samba paulistano com a resistência no enfrentamento do machismo nas rodas de sambas, escolas de samba paulistanas marcando a presença e ocupando o seu espaço.	1º O tema traz a contextualização sobre os espaços ocupados por mulheres negras dentro do samba paulistano. 2º- Esse estudo pode ser inserido e aplicado no processo de formação acadêmica e usado nas proximas produções científicas
SOUSA, Amanda Freire de ; LIMA, Priscila Machado	Memória de um São - Mapeamento e memória cultural da região de São Mateus	O mapeamento e memória cultural da região de São Mateus, trazendo as historias orais de sujeitos coletivos	Metodologia da historia oral; Pesquisa qualitativa e de campo com entrevistas com revisão bibliográfica.	Conceito: Mapeamento cultural da memória e dos equipamentos dos serviços de cultura da região de São Mateus	1º O mapeamento foi feito em forma de uma cartografia periferica mostrando as historias dos segmentos culturais que existem na região através de seus sujeitos coletivos. 2º- Recomendado que essa pesquisa seja aplicada em estudos futuros nas proximas produções científicas sobre o samba paulistano.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir das análises das coletas de dados para o desenvolvimento desse estudo, foram percebidos que a temática “os quintais do samba das tias de São Mateus,” é pouco estudado. No que tange sobre o samba paulistano com recorte na regionalidade (a cidade de São Paulo), por outro lado, obtive a resposta da

pergunta norteadora através dos resultados do uso do samba como instrumento de estratégia que ocasiona até os dias de atuais as transformações sociais em diversas pessoas e na região na garantia por melhor qualidade de vida para população.

Cabe ressaltar que esse estudo trouxe a importância dos territórios periféricos paulistanos e a transformação sócio cultural, no uso das rodas de samba como instrumento de entretenimento, de conscientização na formação do pensamento crítico e reflexivo na construção de saberes, no protagonismo dos quintais do samba e as tias (mulheres negras), como arma de proteção e sobrevivência, contra as ações das violências institucionais e estruturais imposta pela sociedade e o Estado, sob essa perspectiva Faustino (2018) explica que

[...] as mulheres negras foram e são fundamentais no fortalecimento da cultura que nasceu na mistura dos povos africanos que vieram sequestrados para cá e ressignificaram suas práticas e de convivência coletiva (FAUSTINO, 2018, p. 15).

Não muito diferente da perspectiva de Faustino (2018) e Martins (2018, p. 107), mostram que através da sua memória afetiva e importância do quintal da avó em sua construção da social, lembrando-se de um momento festivo que “sentada em uma roda de samba ao lado de homens e mulheres instrumentistas, homenageia a sua avó, [...] o público responde às palmas. Arlindo olha tudo aquilo com olhos rasos d’água, enquanto cantam, as notas musicais voam pelo quintal”.

Sobre a contextualização sócio histórica do samba paulista e a sua transição para o espaço urbano menciona a luta da classe trabalhadora periférica por direitos desde início do século XX, como gênero musical para muitos e resistência de estratégias de sobrevivências para outros Kaçula, Tadeu (2018, p. 139- 140), ressalta que “no início do século 20, o samba rural chega à capital e ganha ares de samba urbano,[...] com a expansão do samba por toda cidade, importantes núcleos de resistências foram formados.

Por outro lado, as autoras Sousa e Lima (2017) trazem em sua cartografia realizada em uma pesquisa de campo e o mapeamento e memória cultural da região de São Mateus, que sob as memórias de sujeitos coletivos e suas conquistas através das lutas populares dos moradores possam ter mais qualidade de vida.

Sousa e Lima (2015) afirmam que:

resgatar a história através da memória, e dessa maneira, traçar o caminho percorrido possibilitando a nós, produtores de artes, não apenas o conhecimento mútuo junto aos nossos pares. O conhecimento a nossa realidade nos amplia as opções de escolha de caminhos a serem

seguidos, tornando-nos sujeitos atuantes e construtores de uma identidade coletiva. (SOUSA: LIMA, 2015, p. 15).

Os resultados obtidos nesse estudo de pesquisa têm o intuito de contribuir para futuras pesquisas científicas que estão relacionadas à temática e para o fortalecimento da memória do samba paulista e do Reduto do samba de São Mateus não deixando cair em esquecimento os baluartes que reverenciaram e que abriram os caminhos para as novas gerações passar pela passarela do samba.

Cabe ressaltar que para o desenvolvimento dessa pesquisa aconteceram algumas limitações que comprometeram esse estudo, principalmente por estarmos passando por uma crise pandêmica e sanitária que a pandemia do Covid-19 nos apresenta, não conseguimos aplicar a metodologia de pesquisa de campo, então tivemos que optar por revisão literária para segurança e proteção de todos principalmente para a velha guarda do samba de São Mateus.

6. (IN) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas reflexões iniciais, observou-se que os quintais do samba na região de São Mateus tiveram impactos positivos perante a população e samba paulistano, tais como: a formação na influência da construção da consciência crítica, reflexiva e política diante da conjuntura econômica e social do país; as conquistas e garantia de direitos sociais pelos movimentos organizados (educação, moradia, saúde e cultura); a proteção de adolescentes e jovens; o surgimento de cantores, músicos, comunidades do samba, a preservação das rodas de sambas mais antigas; o nascimento do Berço do Samba de São Mateus, consolidando o bairro como reduto do samba e a criação do Instituto Tradicional Cultural da Memória do Samba de São Mateus.

Esse estudo procurou fazer uma discussão prévia para a reflexão que as rodas de samba formam instrumentos de estratégias de resistência, na articulação para mobilizar a população na luta por direitos desde as últimas três décadas na região de São Mateus, as tias, principalmente a matriarca do samba Tia Cida, realizaram importantes colaborações na busca de estratégias de proteção e sobrevivências para seus filhos e adolescentes e jovens negros/os, como uma forma de defender das violências.

De outro modo, a representatividade feminina que interage de forma igualitária perante os outros sambistas, mostrando que a roda de samba é o lugar de fala das mulheres, que traz as forças ancestrais para quebrar diversas barreiras,

transformando o meio em que vivem através da batucada, do cantar, da dança e na resistência.

Referência

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Macedo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Gestão e Sociedade**, maio/ agosto de 2011, p, 121- 136 – Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220> - acessado em: 18 de jun. de 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- **Quintal das tias e samba paulistano**. 2021. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGlid2ViL2FjdGlubi9zZWZyY2guZG8%2FZHNjbW9kZmZlY2Y0F2YWlsYWJpbHR5TW9kZT1mYWxzZSZmcmJnPSZzY3Auc2Nwcz1wcmltb19jZW50cmFsX211bHRpcGxlX2ZlJnRhYj1kZWZhdWx0X3RhYiZjdD1zZWZyY2gmbW9kZT1CYXNpYyZkdW09dHJ1ZSZpbmR4PTEmZm49c2VhcmNoJnZpZD1DQVBFU19WMQ%3D%3D&buscaRapidaTermo=quintal+das+tias+AND+samba+paulistano – acessado em: 20 de jun. de 2021

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2006

CARVALHO, Claudia Cristina Ferreira. **Ser no brincar, o brincar de ser o grupo: um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do Mutuca em Nossa Senhora do Livramento-MT** / Claudia Cristina Ferreira Carvalho. – 2008. 179 p.: il.; color.

FAUSTINO, Carmen. Licença para chegar, cantar, sambar e escrever. In: FAUSTINO, Carmen; FREITAS, Maitê; VAZ, Patrícia (Orgs.) **Coleção Sambas Escritos** – Samba em primeira pessoa. Vol. 4. São Paulo: Pólen, 2018, p. 14- 16

FRENTE DE LUTA POR MORADIA –FLM. **Quem não luta tá morto**. Disponível: <https://portaldafilm.com.br/> - acesso em: 30 de jun. de 2021.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiros: **Quinhentos anos de periferia**. 4ª edição. Porto Alegre / Rio de Janeiro, Editora da UFRGS e Contraponto, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). OASISbr: quintal das tias AND samba paulistano. 2021. Disponível: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%C2%B4quintais+da+tias+And+samba+paulistano&type=AllFields> – acessado em: 20 de jun. de 2021

JESUS, Maria Carolina. **Quarto de despejo** - Diário de uma favelada. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014

KAÇULA, Tadeu. Tradição bantu no samba paulista. In: FAUSTINO, Carmen; FREITAS, Maitê; VAZ, Patrícia (Orgs.) **Coleção Sambas Escritos** – Samba e Dissembras, vol: 2 – São Paulo: Pólen, 2018. p. 135 – 140

MARTINS, Renata. Roteiro “Notas ao Ar”. In. FAUSTINO, Carmen; FREITAS, Maitê; VAZ, Patrícia (Orgs.) **Coleção Samba Escritos** – Masmembas de ialodês: Vozes femininas em roda. vol: 3– São Paulo: Pólen, 2018, p. 107- 116

OLIVEIRA, Elaine de; SOUZA, Maria Luiza de. Multiculturalismo, diversidade cultural e direito coletivo na ordem contemporânea. Revista: **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** – Uni Brasil Faculdades Integradas do Brasil. 2015. Disponível:
<https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernosdireito/article/view/2950> - acessado em: 30 de jun. de 2021

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de base**: seleção de roteiros organizados pelo Cepis-1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SOUZA, Amanda Freitas de; LIMA, Priscila Machado. **Memórias de um São**: mapeamento e memória cultural da região de São Mateus. 1ª ed. São Paulo: MetaLiri, 2012.

**UM ESTUDO CULTURAL DAS DIFERENÇAS & ALTERIDADES NAS
EPISTEMOLOGIAS DO SUL E NA CONSTITUIÇÃO DA BOLÍVIA DE 2009, PELO
FIM DO IMPÉRIO COGNITIVO**

*Pablo Siminio*¹

INTRODUÇÃO

Atravessamos um tempo no qual as mais abomináveis formas de desigualdade e de discriminação sociais estão se tornando aceitáveis. As forças que costumavam desafiar este estado de coisas em nome de alternativas políticas e sociais estão, visivelmente, se perdendo e, de um modo geral, se colocam, em ambos os lados, na defensiva. As ideologias modernas de contestação política foram em grande medida cooptadas pelo neoliberalismo. A política dominante torna-se epistemológica quando é capaz de defender ativamente que o único conhecimento válido que existe é aquele que ratifica a sua própria supremacia. Isso significa que a reinvenção ou a reconstrução da política confrontacional exige uma transformação epistemológica diversa e alterita. Tal transformação torna-se tanto mais necessária quanto é certo que a eficácia mobilizadora dos conceitos eurocêntricos que designavam essas utopias na modernidade parece ter-se esgotado, quer seja o conceito de socialismo ou de comunismo, quer seja mesmo o de democracia. Numa tamanha desertificação de alternativas, é tão difícil imaginar o fim do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, quanto imaginar que não terão um fim. Por isso se anuncia que: "*a imaginação do fim está sendo corrompida pelo fim da imaginação*". Não que não haja resistência, mas ela é cada vez mais menos crível enquanto portadora de uma transformação realista.

Consideramos que as contribuições de Boaventura de Sousa Santos ocupam um lugar especial. Parece-nos que, a despeito das polêmicas que elas comportam no seio de sua própria tradição, ao conceber outras formas de conhecimento e de se fazer ciência, as suas propostas talvez sejam as alternativas mais avançadas e sistematizadas em nossa luta contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, e naquilo que nos conclama a fazer, que é: "ocupar" a epistemologia.

¹ Advogado e Gestor Público. Possui Graduação em Direito pela Anhanguera-UNIDERP (2012) e Pós-Graduação em Gestão Pública pela UFMS (2019). É Graduando em Pedagogia pela UNESA; Pós-Graduando em Docência para EPCT pelo IFMS; Pós-Graduando em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela FALEG e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da UFMS, linha de pesquisa Diferenças & Alteridades, Orientador Dr. Miguel Rodrigues de Sousa Neto.

EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Para sair do atual impasse, bem como para reconhecer que as lutas contra a opressão que continuam a ter lugar no mundo são portadoras dessa potencial transformação, o argumento que propugna-se investigar neste trabalho é o de que esta transformação se perpassa naquilo em que se denomina de "Epistemologias do Sul" e pelo que está sendo proposto e construído pela nova "*Constitución Política del Estado (CPE)*" — Constituição Política do Estado (CPE)/Constituição da Bolívia (2009) —, que ao refundar a Bolívia, em 07 de fevereiro de 2009, proclama, no âmbito daquilo que se convencionou apregoar de Novo Constitucionalismo Latino-Americano, o "*Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario*" — Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário —. Essa revolucionária vertente constitucionalista, protagonizada pelos movimentos sociais potenciados pelos indígenas, conjuntamente com as "Epistemologias do Sul", vêm demonstrando a possibilidade do reconhecimento jurídico da virada ecocêntrica, que abarca as cosmovisões do "*vivir bien*" — viver bem — e "*Pachamama*" — Mãe-Terra/direitos da natureza —, assim como a materialização do modelo de Estado Plurinacional, que rompe com o modelo estatal de matriz eurocêntrica, e se lançam como aptos a darem respostas concretas aos problemas sociais e ambientais vigentes ao mesmo tempo em que prenunciam o fim do império cognitivo.

Sem se relegar à crítica, Santos (2019) propõe uma alternativa ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado, genericamente designada por Epistemologias do Sul:

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muito seus epistemológicos que tem em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico como no sul geográfico. O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações. [...].

As epistemologias do Sul referem-se aos conhecimentos que surgem das lutas sociais e políticas e não podem ser separados dessas mesmas lutas. Não se trata, por conseguinte, de epistemologias no sentido convencional do termo. O seu objetivo não é estudar o conhecimento ou a crença

justificada enquanto tais, e muito menos o contexto social e histórico em que ambos surgem (a epistemologia social é um conceito igualmente controverso). Trata-se antes de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa opressão. Muitas dessas formas de conhecimento não configuram conhecimentos pensados como atividade autônoma, e sim gerados e vividos em práticas sociais concretas. As epistemologias do Sul ocupam o conceito de epistemologia para o re-significarem enquanto instrumento de interpretação das políticas dominantes e dos conhecimentos que as sustentam. (SANTOS, 2019, p. 17-18).

Daí se tem que a proposta das Epistemologias do Sul surge de uma constatação: muito embora o mundo seja múltiplo e variado no tocante às culturas, ao longo de toda a modernidade imperou soberana uma forma de produção de conhecimento pautada pelo modelo epistemológico eurocêntrico da ciência moderna. Essa soberania epistêmica sufocou a emergência de formas de saber diversos, engendrando aquilo a que o referido autor chama de "*epistemicídio*". Este seria manifestado na supressão destruidora de alguns modelos de saberes locais, na desvalorização e hierarquização de tantos outros, o que levou ao desperdício — em nome dos desígnios colonialistas — da rica variedade de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multiformes cosmovisões por elas produzidas.

CONSTITUIÇÃO DA BOLÍVIA DE 2009

Nos últimos anos, um impulso crucial para as Epistemologias do Sul surge dos povos que sofreram mais violentamente o epistemicídio provocado pela ciência moderna e o genocídio resultante do colonialismo europeu. Tratam-se dos povos indígenas. Foram estes os povos mais invisibilizados ou tornados descartáveis pelo pensamento político eurocêntrico, incluindo a teoria crítica. As Epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras (revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer). Incidem em processos cognitivos relacionados com o significado, a justificação e a orientação na luta disponibilizados pelos que resistem e se revoltam contra a opressão. Dado que esses sujeitos são produzidos através de relações de poder muito desiguais, resgatá-los é um gesto eminentemente político. A questão da validade surge a partir dessa presença forte. O reconhecimento da luta e de seus respectivos protagonistas é um ato de pré-conhecimento, um impulso intelectual e político

pragmático que implica a necessidade de escrutinar a validade do conhecimento que circula no âmbito da luta ou que é gerado pela própria luta. Contra esse apagamento, as respectivas lutas deram forma a propostas que ampliaram significativamente a agenda política de alguns países, como é o caso da Bolívia com a promulgação, em 07 de fevereiro de 2009, da sua nova Constituição — "Constitución Política del Estado (CPE)"/Constituição Política do Estado (CPE) —, contribuindo assim para revelar novas facetas da diversidade da experiência social, política e cultural do mundo, bem como novos repertórios de emancipação social. Seguem-se alguns exemplos, entre muitos outros possíveis, das formas como os guilhões emancipatórios do mundo vêm se expandido e enriquecendo para além dos limites da política convencional e do conhecimento eurocêntrico. Em alguns casos, invocam práticas e idéias que são estranhas à política e ao conhecimento eurocêntrico, sendo, por isso, expresso nas suas respectivas línguas de origem; em outros casos, constituem equivalentes não-eurocêtricos de conceitos eurocêtricos, como direito, Estado ou democracia, sendo por isso expressos numa língua colonial e normalmente qualificados por um adjetivo (por exemplo, democracia comunitária, Estado plurinacional):

Preâmbulo da Constituição da Bolívia (2009): PREÁMBULO

En tiempos inmemoriales se erigieron montañas, se desplazaron ríos, se formaron lagos. Nuestra amazonia, nuestro chaco, nuestro altiplano y nuestros llanos y valles se cubrieron de verdes y flores. Poblamos esta sagrada Madre Tierra con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas. Así conformamos nuestros pueblos, y jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia.

El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado.

Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos.

Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática,

productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos.

Nosotros, mujeres y hombres, a través de la Asamblea Constituyente y con el poder originario del pueblo, manifestamos nuestro compromiso con la unidad e integridad del país.

Cumpliendo el mandato de nuestros pueblos, con la fortaleza de nuestra Pachamama y gracias a Dios, refundamos Bolivia.

Honor y gloria a los mártires de la gesta constituyente y liberadora, que han hecho posible esta nueva historia.

PREÂMBULO

Em tempos imemoriais se erigiram montanhas, se deslocaram rios, se formaram lagos. Nossa Amazônia, nosso Chaco, nosso planalto e nossas planícies e vales se cobriram de verdes e flores. Povoamos esta sagrada **Mãe-Terra** com rostos diferentes, e entendemos desde então a atual pluralidade vigente de todas as coisas e nossa diversidade como seres e culturas. Assim formamos nossos povos, e jamais compreendemos o racismo que sofremos desde os funestos tempos da colônia.

O povo boliviano, de composição plural, desde a profundidade da história, inspirado nas lutas do passado, no levante indígena anticolonial, na independência, nas lutas populares de libertação, nas marchas indígenas, sociais e sindicais, nas guerras da água e de outubro, nas lutas pela terra e território, e com a memória de nossos mártires, construímos um novo Estado.

Um Estado baseado no respeito e igualdade entre todos, com princípios de soberania, dignidade, complementaridade, solidariedade, harmonia e equidade na distribuição e redistribuição do produto social, onde predomine a busca do "**vivir bien**"; com respeito pela pluralidade econômica, social, jurídica, política e cultural dos habitantes desta terra; em coexistência coletiva com acesso à água, trabalho, educação, saúde e habitação para todos.

Deixamos no passado o Estado colonial, republicano e neoliberal. Assumimos o desafio histórico de construir coletivamente o **Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário**, que integra e articula os propósitos de avançar rumo uma Bolívia democrática, produtiva, portadora e inspiradora da paz, comprometido com o desenvolvimento integral e com a livre determinação dos povos.

Nós, mulheres e homens, através da Assembléia Constituinte e com o poder originário do povo, manifestamos nosso compromisso com a unidade e a integridade do país.

Cumprindo o mandato de nossos povos, com a força de nossa "**Pachamama**" e graças a Deus, refundamos Bolívia.

Honra e glória aos mártires da façanha constituinte e libertadora, que tornaram possível essa nova história. (Tradução e grifo nosso).

- o conceito de "**Pachamama**", invocado no Preâmbulo da Constituição Boliviana (2009), no qual institui um entendimento não-cartesiano e não-baconiano de natureza, quer dizer, a natureza não como um recurso natural, mas como um ser vivo, fonte de vida, ao qual são reconhecidos direitos do mesmo modo que aos seres humanos: prefigurando os direitos da natureza lado a lado com os direitos humanos, ambos detentores do mesmo estatuto constitucional;
- o conceito de "**suma qamaña**", em aimará, incluído na Constituição Boliviana (2009), no qual designa um horizonte emancipatório, ou seja, a idéia de "**vivir bien**" — viver bem — que prescinde tanto do conceito de desenvolvimento, quanto do de socialismo;
- o conceito quéchua de "**chachawarmi**", trazido na Constituição Boliviana (2009), no qual estabelece uma noção igualitária e complementária de relações entre os

sexos, que tornou-se um conceito chave das lutas de libertação de mulheres indígenas, dispensando os padrões e as linguagens subjacentes ao feminismo eurocêntrico. No âmbito da despatriarcalização estão sendo criados novos monumentos na Bolívia cujos protagonistas são uma reivindicação deste princípio de dualidade no qual se torna visível as mulheres indígenas que também lutaram: "Túpac Katari" — Bartolina Sisa —; "Túpac Amaru" — Micaela Bastidas —; "Zárate Willca" — Aida Aguilar —.

Com relação a adaptações não-eurocêntricas ou híbridas de conceitos eurocêntricos, existem também vários exemplos possíveis:

- o conceito de **Estado plurinacional**, consagrado no artigo 1 da Constituição Boliviana (2009), no qual associa o conceito ocidental moderno de nação cívica ao conceito de nação étnico-cultural, e que propõe um estrutura administrativa assimétrica, não monolítica (ou seja, que inclua tanto as concepções dominantes, quanto as marginalizadas), e intercultural;
- o conceito de **democracia comunitária e indígena**, assentado no artigo 11, II, 3 da Constituição Boliviana (2009), como um dos três tipos de democracia reconhecidos pelo sistema político, sendo os outros dois a democracia direta e participativa e a democracia representativa. O conceito de democracia comunitária tem a ver com formas de deliberação democrática totalmente diferentes das da democracia representativa e da democracia participativa, os dois tipos que são normalmente considerados nos debates eurocêntricos sobre a democracia;
- ou ainda o conceito de **economia social e solidária**, apresentado na Constituição Boliviana (2009), no qual visa expressar as várias formas de economia de base, indígena e camponesa e os tipos de propriedade a elas associados, as quais diferem entre si, mas são, em regra, anticapitalistas e anticolonialistas (e não raro também antipatriarcais) e se baseiam em princípios de reciprocidade e de relacionalidade situados nos antípodas das lógicas capitalistas e colonialistas.

Esses conceitos deverão ser entendidos como entidades culturais muitas vezes híbridas, mestiçagens culturais e conceituais, crioulizações que combinam elementos ocidentais e não-ocidentais. O fato de que alguns estão incluídos num texto hipermoderno e ocidental, como uma Constituição, altera profundamente a sua natureza, porque essa inclusão exige a transição de uma cultura oral para uma cultura escrita. Além disso, as formulações que lhes permitem ser incluídos em agendas políticas mais amplas são necessariamente híbridas. Por exemplo, o conceito dos direitos da natureza é um conceito híbrido, que articula elementos culturais ocidentais e não-ocidentais. Segundo as cosmovisões ou as filosofias indígenas, não faz sentido atribuir direitos à natureza sendo ela a origem de todos os direitos, seria como reconhecer os direitos de Deus nas religiões monoteístas. O conceito de direitos da natureza é um construto híbrido que combina a noção ocidental de direito com a noção indígena de natureza, a "Pachamama", a Terra-Mãe. Os direitos da natureza são assim formulados para que sejam inteligíveis e politicamente eficazes numa sociedade saturada pela idéia de direitos humanos.

DIFERENÇAS & ALTERIDADES

"A minha idéia de swaraj da aldeia é que se trata de uma república completa, independentemente dos seus vizinhos em termos de necessidades básicas, sendo, no entanto, interdependente no que se refere a muitas outras relativamente às quais a dependência é uma necessidade [...] Numa estrutura composta por inúmeras aldeias [...] a vida não será uma pirâmide com o vértice sustentado pela base, mas sim um ciclo oceânico cujo centro será o indivíduo". (SANTOS, 2019, apud GANDHI, 1942).

A busca de reconhecimento e a celebração da diversidade epistemológica do mundo subjacente às Epistemologias do Sul exigem que esses novos repertórios (de fato, ancestrais ou recentemente reinventados, em muitos casos) de dignidade humana e de emancipação social sejam entendidos como relevantes muito para além dos grupos sociais que protagonizaram o seu aparecimento a partir das suas lutas contra a opressão ou mesmo fora de contextos de luta. Para além de os aprisionarem em essencialismos identitários, esses repertórios devem ser vistos como contributos para a renovação e para a diversificação das narrativas e dos repertórios das utopias concretas de um outro mundo possível, um mundo mais justo (justo no sentido mais amplo do termo), não só no que se refere às relações entre seres humanos, mas também às relações entre seres humanos e seres não-humanos. Daí que as idéias andinas de "*Pachamama*" e "*sumak kasay*", que foram no passado inscritas no mundo pelas vozes de grupos sociais oprimidos, podem se tornar potencialmente relevantes para as lutas contra a opressão e a dominação do mundo em geral. Longe de se tratarem de uma idiosincrasia ou de uma excentricidade, esses conceitos integram efetivamente uma multiplicidade diversa e alterita, mas do que se tratam de uma imaginação cultural e política. É por isso que as vicissitudes que essas idéias sofrem nos seus contextos de origem não lhes roubam legitimidade epistemológica ou política. Muito pelo contrário, elas podem tornar-se fonte de inspiração para outras lutas em outros tempos e em outros contextos. Prova disso é a forma como jovens ecologistas ao redor do mundo incluem as idéias andinas de "*Pachamama*" e "*sumak kasay*" nos seus repertórios de luta. Não precisam pedir autorização para tal aos povos indígenas, nem precisam ser especialistas em culturas andinas. Têm apenas de concordar e de se identificar com a orientação política e filosófica geral dessas idéias, para as integrarem, visando dar um sentido mais profundo às suas lutas e assim reforçarem.

O IMPÉRIO COGNITIVO E O SEU FIM

As correntes dominantes das epistemologias concentraram-se na validade privilegiada da ciência moderna. Tais correntes baseiam-se em duas premissas fundamentais: a primeira, é a de que a ciência apoiada na observação sistemática e na experimentação controlada é uma criação específica da modernidade eurocêntrica, radicalmente distinta de outras "ciências" com origem noutros tempos, noutras regiões e noutras culturas do mundo; a segunda, é a de que o conhecimento científico, dado o seu rigor e potencial instrumental, é radicalmente diferente de outros saberes, sejam eles laicos, populares, práticos, do senso comum, intuitivos ou religiosos. Ambas as premissas contribuíram para a determinação da linha que separava, e continua a separar, as sociedades e as sociabilidades metropolitanas das colônias, dando um contributo crucial para converter o conhecimento científico desenvolvido neste modelo no modo hegemônico de representar o mundo como seu e, por essa via, transformá-lo de acordo com suas próprias necessidades e ambições. Dessa maneira, o conhecimento científico, conjugado com o superior poder econômico e militar, atribuiu a esta linha o domínio imperial do mundo na era moderna até os nossos dias, afetando diretamente com isso os povos e comunidades tradicionais, fluxos e fronteiras.

Ambas as premissas foram escrutinadas criticamente, e essa crítica tem efetivamente acompanhado o desenvolvimento científico, no entanto, trata-se, em grande medida, de uma crítica interna, elaborada no âmbito do seu próprio seio e dos seus respectivos pressupostos. O problema central reside no fato de que as premissas epistemológicas do pensamento crítico eurocêntrico e do pensamento conservador têm grandes (e fatais) afinidades eletivas. Por isso, é imprescindível questionar os alicerces epistemológicos do pensamento crítico eurocêntrico e ir além dele, por mais brilhante e magnífico que seja o conjunto de teorias que ele gerou, já que o propósito específico de transformar o mundo não se deu nos termos que haviam sido previstos. Com efeito, precisamos formular alternativas epistemológicas que possam fortalecer as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, impedindo o conhecimento hegemônico-dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos. O que nos leva necessariamente a conceber que: "*não existe justiça social sem justiça cognitiva*". A

identificação da existência da linha divisória é o primeiro passo no sentido de ultrapassar, quer ao nível epistemológico, quer ao nível político, e resgatar saberes suprimidos, silenciados e marginalizados:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2009, p. 5).

Identificar e denunciar essa linha permite abrir horizontes relativamente às diversidades e traduz-se no reconhecimento da copresença de diferentes saberes, logo: "*temos de reinterpretar o mundo antes de tentarmos transformá-lo*". Sendo certo que as lutas mobilizam múltiplos tipos de conhecimento e os conhecimentos que surgem das lutas sociais e políticas não podem ser separados dessas mesmas lutas, nos urge então "ocupar" a epistemologia, erigindo formas através das quais essa mobilização contribua para produzir e reforçar articulações transnacionais entre lutas e movimentos sociais, construindo assim a globalização contra-hegemônica pelo fim do império cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência riquíssima perder-se-á se não for entendida e valorizada por meio de uma mudança cultural capaz de sustentar uma política de conhecimento adequada para o mundo, tratar-se-á tanto de uma perda intelectual como de uma perda política. Equivalerá a banalizar ou a invisibilizar lutas sociais que, doutra perspectiva, seriam extremamente importantes, não permitindo que essas mesmas lutas contribuam para a expansão e o aprofundamento do horizonte global de emancipação social, ou seja, a própria idéia de que um outro mundo é possível. A afirmação das Epistemologias do Sul e os efeitos decorrentes da Constituição da Bolívia de 2009 deixam explícitos não só a possibilidade do pluralismo jurídico, mas aponta a existência de reais condições para a construção de um Estado plural, que contemple os marcadores sociais da diferença a sério, incluindo o reconhecimento do direito à diferença como legítima garantia de igualdade de condições pela equivalência, emergindo a composição de novos campos sociais e políticos que permitam aos povos marginalizados serem cidadãos plenos sem deixarem de ser quem são, do direito do "*vivir bien*" e seja uma alternativa transformadora ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado, com

especial apego as diferenças e alteridades, e ainda, em grande medida, seja a precursora do fim do império cognitivo.

Com a força de nossa "*Pachamama*" e da graça de Deus, refundemos o "Novo Mundo"!

Referências

- BELTRÃO, Jane Felipe; OLIVEIRA, Assis da Costa. **Povos indígenas e Cidadania: Inscrições Constitucionais como Marcadores Sociais da Diferença na América Latina**. Julho/2010 (disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/37388>>. Acesso: em 10 jul. 2020).
- BOLÍVIA. **Constituição Política do Estado**/Constitución Política del Estado (CPE). 07 de fevereiro de 2009 (disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf>. Acesso em 10 jul. 2020).
- DE FULVIO, Moraes Gomes. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: Por um Resgate do Sul Global. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 4, n. 2, p. 39–54, jul./dez. 2012 (disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/3749>>. Acesso em: 10 jul. 2020).
- DE MIRANDA, José Alberto Antunes; DE FRAGA, Moisés Noé de Fraga. O Estado Plurinacional e o Sistema Plurijurídico: Um Avanço no Desenvolvimento da Sociedade Latinoamericana. **Direito e Desenvolvimento**, v. 10, n. 1, p. 83–99, 16 jul. 2019 (disponível em: <<https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/1013>>. Acesso em: 10 jul. 2020).
- DE SALES, Luis Fernando Ribeiro. Introdução ao Novo Constitucionalismo Latino-Americano: Breve Esforço Teórico. **Espirales**, n. III, v. II, p. 126–154, dezembro/2018 (disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/1439>>. Acesso em: 06 jul. 2020).
- PRÉCOMO, Adriele Fernanda Andrade; FERREIRA, Heline Sivini. Do Estado-Nação ao Estado Plurinacional: Uma Análise a partir das Constituições da Bolívia e do Equador. **Revista Direito e Liberdade – RDL – ESMARN** – v. 19, n. 3, p. 13-42, set./dez. 2017. (disponível em: <<https://ces.uc.pt/pt/ces/pessoas/investigadoras-es/boaventura-de-sousa-santos>>. Acesso em 10 jul. 2020).
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 1 ed. Belo Horizonte: Almedina, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (disponível em: <https://play.google.com/store/books/details?id=ZBOUDwAAQBAJ&rdid=book-ZBOUDwAAQBAJ&rdot=1&source=gbs_vpt_read&pcampaignid=books_booksearch_viewport>. Acesso em: 10 jul. 2020).
- SOLÓN, Pablo. **Vivir Bien: Antigas Cosmovisões e Novos Paradigmas**. 20 ago. 2018 (disponível em: <<http://fepolitica.org.br/bem-viver/vivir-bien-antigas-cosmoviso-es-e-novos-paradigmas/>>. Acesso em: 10 jul. 2020).

UMA DISCUSSÃO SOBRE A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E SOCIAIS PRESENTE NA OBRA MULHER NEGRA: UM RETRATO, DE LÉLIA GONZALEZ, À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988) E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL (2010)

*Daniel Gonçalves da Silva*¹

*Maria Gabriella Rodrigues de Souza*²

*Ana Lúcia Pereira*³

INTRODUÇÃO

Segundo o crítico literário Antonio Candido no texto “A literatura e a formação do homem” (2012), a literatura possui três funções: a Função Psicológica, a Função Educadora e a Função de Representação de uma Realidade Social e Humana. Nessa perspectiva, levando em conta essa terceira função que entende a literatura como uma expressão artística essencialmente fundamentada e criada a partir da realidade em que estamos inseridos, o presente artigo se propõe a fazer uma análise do texto “Mulher Negra: Um retrato”, contido no livro *Primavera para as Rosas Negras* (GONZALEZ, 2018, p. 28-33), da célebre intelectual brasileira, Lélia Gonzalez, de forma a discutir como os problemas descritos no texto de 1979 estão dispostos na *Constituição Federal* (1988) e no *Estatuto da Igualdade Racial* (LEI Nº 12.288, de 20 de Julho de 2010), assim como o que os dados atuais têm demonstrado sobre a inércia do Poder Público frente ao racismo enfrentado pela população negra brasileira.

O conto “Mulher Negra: um Retrato” relata as dificuldades enfrentadas por diversas pessoas negras que vivem o cotidiano na favela, dando enfoque à personagem principal. Desse modo, a narrativa aborda de forma verossímil as problemáticas relacionadas à violência policial, à falta de oportunidade de empregos, à violência doméstica, à dificuldade no acesso à educação, bem como às práticas discriminatórias presentes na dificuldade de acesso ao sistema de saúde.

O método de procedimento utilizado neste trabalho é o bibliográfico, que segundo Antônio Joaquim Severino, é aquele que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos e digitais, como livros, artigos, teses, etc.” (adaptado de SEVERINO, 2013, p.106).

¹ Discente do Curso de Direito da Universidade Federal do Tocantins. Integrantes do grupo de pesquisa e extensão “Igualdade Étnico Racial e Educação” (IERÊ/UFT). E-mail: daniel.goncalves@mail.uft.edu.br

² Discente do Curso de Direito da Universidade Federal do Tocantins. Integrantes do grupo de pesquisa e extensão “Igualdade Étnico Racial e Educação” (IERÊ/UFT). E-mail: maria.gabriella@mail.uft.edu.br

³ Orientadora Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Docente na Universidade Federal do Tocantins. Integrantes do grupo de pesquisa e extensão “Igualdade Étnico Racial e Educação” (IERÊ/UFT). E-mail: analuciap@uft.edu.br

Ademais, utiliza-se o método de análise de conteúdo, conceituado como um conjunto de análises, provida de uma linguagem verbal ou não verbal, com o objetivo de descrever e interpretar (BARDIN, 2010).

A interdisciplinaridade da pesquisa se justifica por entender que o Direito se desenvolve no meio social e a literatura tende a reproduzir esse meio por intermédio da escrita, sendo, dessa maneira, um importante aliado para comparar, compreender e combater a realidade social. Essa relação entre Direito e Literatura é tratada por Luis Carlos Cancellier de Olivo na obra *O Estudo do Direito Através da Literatura* (2013), na obra é destacado que segundo Dworkin (2000) é possível estabelecer uma interpretação do direito a partir da literatura, e, mais que isso, essa abordagem deve priorizar a interpretação literária como modelo para o método central da análise jurídica. (DWORKIN, 2000 apud OLIVO, 2013).

Nesse contexto, depois de séculos de luta e pressão dos movimentos sociais, foi promulgada em 1988 a *Constituição da República Federativa do Brasil* que trouxe no título II os direitos e garantias fundamentais, assegurando a todos, sejam brasileiros ou estrangeiros, “a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, nos termos dispostos nos incisos do artigo 5º. Além disso, essa nova constituição estabeleceu como direitos sociais de todos “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados”(BRASIL, 1988), dentre diversos outros presentes ao longo do seu texto.

Ao par dessa trajetória, diante de todas as dificuldades enfrentadas pela população negra foi aprovado, em 2010, o *Estatuto da Igualdade Racial*(EIR), visando garantir a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais e difusos e o combate à discriminação e outras formas de intolerância étnica. Nos seus quatro títulos o estatuto também dispõe sobre temas como direito à saúde, à educação, à cultura, esporte, ao lazer, ao trabalho, à moradia adequada, entre outros, que, apesar de serem direitos humanos básicos garantidos pela Constituição de 1988, ainda necessitaram de um reforço tendo em conta a sua não efetivação frente a inércia do poder público.

Assim, o presente trabalho se faz importante diante do fato que a situação demonstrada no artigo “Mulher Negra: Um retrato”, embora publicado

inicialmente em 1979, reflete uma realidade diariamente vivenciada pela população negra que tem seus direitos garantidos constitucionalmente e ratificados pelo Estatuto da Igualdade Racial (2010) constantemente violados frente ao racismo estrutural de diversas maneiras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A princípio, faz-se necessário apresentar o conceito de racismo de forma a elucidar e auxiliar na posterior análise do texto em questão. Nesse sentido, Silvio de Almeida (2018, p. 25) discorre que o racismo no Brasil é estrutural, sendo conceituado como uma “[...] forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam”. O nosso país é profundamente marcado pelo racismo que está estruturalmente presente na sociedade influenciando o pensamento social de cada indivíduo tal como o modo de organização das instituições.

A escravidão da população negra durou mais de 300 anos no Brasil e o país não se preocupou em implementar nenhuma ação indenizatória a fim de reparação após o término desse período, é o que aponta Magno Azevedo:

No Brasil, após a abolição da escravidão não houve política de ajuste de contas com o passado. A população negra, com exceção de uma ou outra experiência de comunidades que herdaram terras de antigos senhores, migrou para os centros urbanos. (AZEVEDO, 2018, p. 282)

Assim, após irem para esses centros urbanos foram forçados por uma política racista a estarem à margem das cidades, configurando as chamadas periferias, sem qualquer formação, renda ou oportunidade de ascensão social. Esse resgate histórico auxilia a compreender a atual situação dos negros e negras no Brasil que enfrentam uma cegueira do Estado quanto à garantia da efetivação dos seus direitos.

Lélia Gonzalez que ao tratar sobre o tema no artigo escrito em 1980, “A Questão Negra no Brasil”, aponta que o racismo, “enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas, passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia a determinados interesses.” (GONZALEZ, 2018, p. 97). A autora aqui discute como essa estrutura foi incorporada pelo sistema capitalista que se beneficia da discriminação e da

marginalização da população negra que passa a ser configurada como o principal exército industrial de reserva, termo conceituado e desenvolvido por Marx, que, como cita Gil Félix(2017), se refere ao desemprego estrutural das economias capitalistas, pois para o bom funcionamento do sistema e para garantir o processo de acumulação, é necessário que parte da população ativa esteja permanentemente desempregada, no entanto, sempre disponível para o emprego. E os dados que serão discutidos neste trabalho provam que essa massa desempregada ou em péssimas condições de trabalho se trata majoritariamente da população negra.

Dessa maneira, o racismo estrutura diferenças cruciais mesmo entre a classe trabalhadora. Foi o que o sociólogo estadunidense Du Bois cunhou de salário psicológico, segundo ele a elite pretende convencer a classe trabalhadora branca a priorizar interesses de status racial em vez de interesses econômicos comuns com o objetivo de garantir a ausência de revoltas e a sustentação da ordem hegemônica (DU BOIS, 1998, p. 680 apud TAYLOR, 2018, p. 190). Tendo como consequência desvantagens raciais em todas as áreas e instituições que regem a sociedade.

Nessa linha de pensamento, entende-se como negro/negra o conjunto de pessoas que se autodeclararem pretos ou pardos segundo a classificação estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a fim de realizar uma abordagem mais abrangente e de promover uma discussão sobre o racismo a partir do texto em análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, faz-se mister destacar que abordamos e discutimos neste trabalho os pontos que consideramos mais relevantes da obra “Mulher Negra: Um Retrato” para nossa pesquisa, ou seja, os fatos descritos que revelam a profunda desigualdade racial, corroborada pela social, destacando que os problemas evidenciados no texto ainda se encontram presentes na sociedade, mesmo diante de um ordenamento jurídico que vai contra essa desigualdade.

O artigo em questão, publicado no *Jornal Lampião* (1979), narra a história de uma mulher negra que, juntamente com a mãe e os irmãos, vai ainda criança para o Rio de Janeiro com a intenção de ter uma vida melhor. Ela teve que trabalhar desde muito nova na fazenda em que morava, e chegando ali a realidade não mudou: foi morar em uma favela e com apenas 10 anos começou a trabalhar

como cuidadora de crianças, emprego em que, assim como em outros descritos no texto, sofria abusos trabalhistas, ainda é narrado também, como a personagem tinha que enfrentar o racismo em seu cotidiano, ditando como seria seu acesso a direitos humanos básicos. Dessa forma, Gonzalez, como uma intérprete do Brasil, traça um retrato da vida de milhares de afro-brasileiras e afro-brasileiros que continuam a enfrentar essas questões mesmo depois de quatro décadas dessa publicação.

Nesse sentido, mesmo após 10 anos da entrada em vigor do EIR e 33 anos após a promulgação da Constituição, a situação evidenciada no texto “Mulher Negra: Um retrato” de 1979 ainda é uma realidade. No texto, Gonzalez retrata as condições de moradia das personagens:

Foram morar em uma favela que disseram que tinha sido um quilombo. A vista lá de cima é linda. Dá pra ver o mar, o Cristo, as casas grã finas das madames lá de baixo e também quando o camburão vem pra dar uma blitz no morro. (GONZALEZ, 2018, p. 29)

[...] É certo que uma vez por mês, tinha folga pra visitar a família. Mas o barraco de madeira, com chão de terra batida, nem dava pra sentir incomodada com ele, pois sua casa era outra e a alegria de rever a mãe e os irmãos compensavam o desconforto. Se só voltaria ali no mês seguinte, por que se aborrecer? (GONZALEZ, 2018, p. 29)

De maneira análoga, dados preliminares divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020-A) revelam que assim como a personagem retratada na obra que vive em uma favela, existem no Brasil 5.127.747 domicílios de pessoas que vivem em 13.151 Aglomerados Subnormais (favelas). Para essas pessoas o direito constitucional à moradia digna não é garantido, pois elas tem que viver em situação de:

[...] ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia (públicos ou privados) para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas que apresentam restrições à ocupação [...]. (IBGE, 2020-A, p. 5).

O fato de ainda existir no Brasil pessoas vivendo nesse tipo de situação, com a falta de serviços essenciais, revela uma profunda negligência do Poder Público, configurada na violação do direito à moradia tutelado pela Carta Magna no artigo 6º. Frise-se que a própria Constituição de 1988 estabelece, como um de seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana, que, por si só, pressupõe a todos a moradia digna, isto é, em condições de acesso a serviços públicos essenciais e em áreas que possam ser ocupadas sem restrições à ocupação, devendo apresentar, além disso, condições sanitárias suficientes para garantir qualidade de vida.

Em consonância com o tema em discussão, o *Estatuto da Igualdade Racial* (2010), Art. 35, dispõe que é função do poder público garantir:

[...] a implementação de políticas públicas para assegurar o direito à moradia adequada da população negra que vive em favelas, cortiços, áreas urbanas subutilizadas, degradadas ou em processo de degradação, a fim de reintegrá-las à dinâmica urbana e promover melhorias no ambiente e na qualidade de vida. (BRASIL, 2010)

Desta forma, a população que vive em condições desfavoráveis de moradia, em sua maioria constituída de negras e negros, deve ser alvo de políticas estabelecidas pelo governo de forma a obterem a efetivação do direito à moradia digna garantido pela constituição e ratificado pela LEI Nº 12.288/2010.

Ademais, a situação de pobreza enfrentada pela mulher negra na narração, para além dela, atinge em maioria a população preta ou parda, que representa 72,7% dos pobres, em números absolutos 38,1 milhões de pessoas (IBGE, 2019). O povo negro é vítima desse sistema capitalista que privilegia os mais ricos, sofrendo hodiernamente com o descaso do governo em promover o objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, disposto no art. 3, ins. II, da CF(1988), “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”.

Sob essa ótica, o caput do artigo 1º da lei nº 12.288/2010 dispõe que o *Estatuto da Igualdade Racial* se destina a garantir à população negra “a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2021). Assim, tendo em conta que a pobreza é um entrave gigantesco para a garantia de igualdade e oportunidade, e, considerando o art. 2, inc. II da CF, é essencial que o governo implemente políticas públicas de distribuição de renda, tais como o bolsa família, às famílias carentes, majoritariamente constituídas por negros e negras, de forma a colocar em prática o estabelecido na legislação supracitada, isto é, reduzindo a pobreza no Brasil.

Ressalta-se que as mulheres negras (pretas ou pardas), tais como a protagonista do conto em análise, representam o maior contingente, 27,2 milhões de pessoas, abaixo da linha da pobreza (IBGE, 2019). Tendo conhecimento sobre essa discrepância, o *Estatuto da Igualdade Racial* versa desde as Disposições Preliminares sobre a necessidade da análise de gênero no bojo da discussão racial, definindo a desigualdade de gênero como a “assimetria existente no âmbito da

sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais” (BRASIL, 2010).

É notório que a desigualdade de gênero vai muito além da pobreza. No texto, a personagem e outras mulheres passam por várias situações que evidenciam essa problemática. Dentre elas, nota-se a violência contra a mulher: "Graças a Deus não é igual ao marido daquela prima que é mãe de oito filhos. Quando ele toma suas canas, bate nela pra valer" (GONZALEZ, 2018, p. 31). No trecho anteriormente citado, é relatado um caso de violência contra mulher que ocorreu com uma das vizinhas da narradora. De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2009:

A faixa de rendimento domiciliar per capita é um dos fatores que mais influenciam na vulnerabilidade de mulheres à violência. As mulheres que estão na faixa salarial de até 1 salário mínimo (SM) são as que possuem as maiores incidências de agressões físicas, especialmente as mulheres negras. (ENGEL, 2020, p. 168)

A violência é um impeditivo direto ao pleno usufruto dos direitos humanos, e assim como Gonzalez relata no texto, essa ainda é a realidade de milhares de mulheres no país. Tendo isso em vista, a Constituição de 1988 dispôs no artigo 226, parágrafo 8º que:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.
[...]

§ 8º **O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Assim, o Estado Brasileiro deve buscar a efetivação dessa norma, tendo um especial cuidado em analisar o caso particular enfrentado pelas mulheres negras em vulnerabilidade social, já que são as mais afetadas por essa violência. A autora Grada Kilomba ao tratar sobre como as opressões pesam mais sobre as mulheres negras explica:

Nesse sentido, o impacto simultâneo da opressão 'racial' e de gênero leva a formas de racismo únicas que constituem experiências de mulheres negras e outras mulheres racializadas. Suas manifestações, explica Philomena Essed, se sobrepõem a algumas formas de sexismo contra mulheres brancas e racismo contra homens negros. Portanto, é útil falar em racismo genderizado (Essed, 1991, p. 30) para se referir à opressão racial sofrida por mulheres negras como estruturada por percepções racistas de papéis de gênero. (KILOMBA, 2020, p. 99).

Ademais, no conto em análise, é retratado o fato que a população negra, sobretudo devido à pobreza, está sujeita ao trabalho infantil e ocupa majoritariamente trabalhos informais, a título de exemplificação:

A sorte dela é que o filho mais velho, aquele pequenininho (nem parece ter doze anos) já está trabalhando de entregador de farmácia. Meio expediente, sabe? De manhã ele vai para a escola e de tarde ele trabalha na farmácia: nas férias é que ele trabalha o dia inteiro. (GONZALEZ, 2018, p. 31)

Além desse episódio, isso pode ser observado no fato que a protagonista desde cedo começa a trabalhar, primeiro como cuidadora de crianças, depois como doméstica, realidade essa também enfrentada pelo seu irmão e por toda a sua família, posto que todos tiveram que trabalhar ainda na infância.

Nessa lógica, destaca-se que as atividades econômicas de menores rendimentos médios – Serviços domésticos, agropecuária e Construção – são as que proporcionalmente possuem mais ocupados de cor ou raça preta ou parda (IBGE, 2020-B). Assim sendo, existe uma maior proporção de pessoas negras trabalhando na ocupação de empregados e trabalhadores domésticos sem carteira e trabalhadores por conta própria não contribuintes (IBGE, 2020-B).

Quanto ao direito à educação, no texto, a protagonista relata que não pôde ir para a escola quando pequena, pois era muito longe da zona rural, e após chegar à cidade as dificuldades de acesso continuaram tanto para ela quanto para seus filhos anos depois:

A gente que é pobre tem que estudar pra ver se melhora de vida. A gente vê os filhos dos patrões da gente. Todo mundo estuda e vira doutor. Por que então a gente não ia querer que os filhos da gente estudem? Ao menos o primário completo, né? Aí já dá pra conseguir um empreguinho melhor, ganhar salário, carteira assinada e até fazer o ginásio depois. Tem muita gente que estuda de noite e trabalha de dia. Aqui mesmo no morro, tem muita gente que faz isso. Eu até que tentei também. Mas não deu não. Já estou muito velha pra aprender essas coisas da escola: vou fazer vinte e sete anos. Criança é que tem cabeça fresca pra isso. (GONZALEZ, 2018, p.32)

Nessa citação é apontado como a personagem principal reconhece a educação como meio de transformar a realidade, no entanto, também é demonstrado que há entraves como a necessidade de trabalhar para garantir o sustento familiar. Sob essa perspectiva, em 2019, 17,0% dos jovens de cor ou raça branca e 25,3% dos jovens de cor ou raça preta ou parda não estudavam e não estavam ocupados (IBGE, 2020-B). A diferença foi inclusive mais acentuada que a verificada no ano anterior, quando 18,5% do primeiro grupo e 25,8% do segundo grupo não estudavam nem estavam ocupados, revelando que essa mazela ainda não foi superada.

Nesse raciocínio, o artigo 205 da *Constituição Federal* (1988) discorre sobre o princípio da proteção integral à criança, ao adolescente e ao jovem,

estabelecendo como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à educação, assim como diversos outros direitos, com absoluta prioridade. Logo, conforme observado no texto em discussão, tanto a protagonista da obra quanto sua família sofreram diante do fato de ter o acesso ao direito à educação inibido, principalmente diante da necessidade de trabalhar desde jovem. Outrossim, os dados estatísticos apresentados demonstram a contemporaneidade do trecho da obra, evidenciando a maior dificuldade de acesso ao trabalho e à educação em relação aos jovens negros se comparados a jovens brancos.

Há de se destacar também o que dispõe a lei 12.888/2010 sobre a educação no art. 9º: “A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira”. De fato, além de poder participar das atividades educacionais, o próprio ensino deve ser voltado a formar cidadãos negros e negras conscientes de sua própria identidade cultural, criando, desta maneira, pessoas conscientes de seus direitos, deveres e de sua história, o que só tem a contribuir na luta contra a desigualdade racial no Brasil.

Gonzalez (2018) relata também a dificuldade da personagem em ser atendida no posto de saúde, e, ainda, quando conseguia, era atendida com descaso, apontando o racismo existente dentro dessa instituição:

[..] Quando é preciso levar as crianças ao médico, acorda de madrugada. Se a gente chega no posto às sete, a fila já está enorme, a gente pega número alto e só é atendida lá pro meio-dia. Então tem que ir bem cedo, né? E olha que aquela gente lá já não trata a gente muito direito não, sabe? Trata que nem cachorro. Só porque a gente é preto e pobre. Noutro dia, levei a minha mais nova lá porque estava tossindo muito, com febre e sem querer comer. A doutora nem pôs a mão nela pra examinar. Ficou de longe, perguntando uma porção de coisas e sem tocar na criança. Fiquei com tanta raiva que disse pra ela que minha filha não era leprosa não. Será que a gente tem culpa de ter nascido assim? (GONZALEZ, 2018, p.32)

A narradora relata uma situação cotidiana à população negra periférica que depende da saúde pública para se tratar, encontrando dificuldades desde cedo em conseguir ser atendida pelo enorme contingente de demanda e até pela forma de ser tratado a depender de como é racialmente lido. De acordo com Werneck (2016), a população negra tem presença majoritária entre os usuários do Sistema Único de Saúde, assim como possuem os piores indicadores de saúde, podendo ser

verificado, assim, como o racismo é determinante para ditar quem terá acesso à saúde e como será esse atendimento.

Percebe-se, portanto, que o direito à saúde garantido no art. 6º da CF e disposto no artigo de mesmo número da lei nº 12.888/2010 ainda enfrenta dificuldade frente à sua efetivação. Ressalta-se que o contexto de discriminação no sistema de saúde no texto, desrespeita, além do exposto, o seguinte dispositivo legal:

Art. 8-Constituem objetivos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:

I - a) promoção da saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnicas e o combate à discriminação nas instituições e serviços do SUS;

[...]. (BRASIL, 2010)

De acordo com o apresentado, percebe-se uma ausência da figura do Estado no papel de estabelecer Políticas Nacionais de saúde, uma vez que sua função é promover um acesso ao sistema de saúde mais justo e igualitário a todos os cidadãos indistintamente, destacando a população negra que padece de melhor tratamento de profissionais desse setor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do texto “Mulher Negra: um retrato”, analisado e discutido a partir da *Constituição* (1988), do *Estatuto da Igualdade Racial* (2010) e dos dados estatísticos disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística evidencia-se a dura desigualdade de condições da população negra de acesso e garantia a seus direitos mesmo após a promulgação da *Lei nº 12.288/2010*. Assim, faz-se imprescindível a atuação dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário de forma a viabilizar e garantir a efetivação tanto da *Constituição* quanto do *Estatuto da Igualdade Racial* para promover a igualdade de condições ao povo negro.

Por fim, conclui-se que o presente artigo não esgota a temática da violação dos direitos do povo negro. Tudo que foi discutido e apresentado é apenas um ponto de partida para vindouras pesquisas, que assim como essa, irão contribuir para a divulgação dessa problemática de forma a evidenciar a terrível desigualdade racial em nosso país, embora existam leis coibindo essa situação.

Referências

ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte (MG) : Letramento, 2018.

AZEVEDO, Amailton Magno no. Da crítica ao racismo à emancipação da cultura negra. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**

(ABPN), [S.l.], v. 10, n. 26, p. 276-290, out. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/525>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 19 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de Julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm> Acesso em : 19 jun. 2021.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Remate de Males, , 2012.

ENGEL, Cíntia Liara. **A violência contra a mulher**. 2020.

FELIX, Gil. Sobre o conceito de exército industrial de reserva em Ruy Mauro Marini. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra: um retrato. In: **Jornal Lampião da Esquina**. Rio de Janeiro, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Aglomerados Subnormais 2019**: Classificação preliminar e informações de saúde para o enfrentamento à COVID-19. Rio de Janeiro. 2020-A. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101717_notas_tecnicas.pdf> . Acesso em 19 jun.2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos**. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>>. Acesso em 19 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma Análise Das Condições De Vida Da População Brasileira. Rio de Janeiro 2020-B. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. **O estudo do direito através da literatura**. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo : Cortez, 2013.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. Raça, classe e marxismo. **Revista Outubro**, n. 31, 2018.

Anais do V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e o II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (Conippe) da Ufac/Unesp, Nº 5, Ago/2021

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. In: **Saúde e Sociedade**, v. 25, p. 535-549, 2016.